



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
COORDENAÇÃO GERAL DO *LATO SENSU*
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUAS
E LITERATURAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

JOYCE DA SILVA CRUZ DE MENDONÇA

**A LITERATURA SURDA COMO RESISTÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**GUARABIRA
2022**

JOYCE DA SILVA CRUZ DE MENDONÇA

**A LITERATURA SURDA COMO RESISTÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em
Ensino de Línguas e Literaturas.

Orientadora: Prof. Ma. Francyllayans Karla da Silva Fernandes

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

M5891 Mendonça, Joyce da Silva Cruz de.
A literatura surda como resistência [manuscrito] : uma estratégia inclusiva para a educação básica / Joyce da Silva Cruz de Mendonça. - 2022.
46 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Ensino de Língua e Literaturas na Educação Básica) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2022.
"Orientação : Profa. Ma. Francyllayans Karla da Silva Fernandes, Coordenação do Curso de Letras - CH."
1. Literatura Surda. 2. Recurso Inclusivo. 3. Intervenção Pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 800

JOYCE DA SILVA CRUZ DE MENDONÇA

A LITERATURA SURDA COMO RESISTÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Universidade Estadual da
Paraíba, como requisito parcial à
obtenção do título de Especialista em
Ensino de Línguas e Literaturas.

Aprovada em: 19 / 10 / 2022.

BANCA EXAMINADORA

Francyllayans Karla da S. Fernandes

Prof. Ms. Francyllayans Karla da Silva Fernandes (Orientadora)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Paulo Vinicius Ávila Nóbrega

Prof. Dr. Paulo Vinicius Ávila Nóbrega
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Rosângela Neres A. Silva

Profa. Dra. Rosângela Neres Araújo da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus por me possibilitar vivenciar mais um ciclo, à comunidade surda, aos meus pais, irmãos e esposo que foram/são os meus maiores impulsionadores nesse trilhar, DEDICO.

“[...] sentimo-nos desafiados a nos engajar, por inteiro, na luta por um mundo melhor, onde todos(as) possam viver com dignidade.”

António Nóvoa (1992, p. 7)

SUMÁRIO

1 INÍCIO DA TRAVESSIA.....	9
2 O SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO: UMA TRAVESSIA HISTÓRICA..	12
3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A LACUNA FORMATIVA DESSE DOCENTE PARA A ESCOLA INCLUSIVA: ENTRE ONDAS E VENTOS	18
4 NAVEGANDO PELOS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO SURDO	25
4.1 Literatura surda: um embarque inclusivo	27
4.2 A Fábula da Arca de Noé: o abrir de um navegar reflexivo	30
5 METODOLOGIA	32
6 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	33
6.1 Proposta de intervenção	35
6.1.1 Etapa 1.....	44
6.1.2 Etapa 2.....	45
6.1.3 Etapa 3.....	46
6.1.4 Etapa 4.....	47
7 É CHEGADA A HORA DE DESEMBARCAR.....	42
REFERÊNCIAS.....	43

A LITERATURA SURDA COMO RESISTÊNCIA: UMA ESTRATÉGIA INCLUSIVA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

DEAF LITERATURE AS RESISTANCE: AN INCLUSIVE STRATEGY FOR BASIC EDUCATION

Joyce da Silva Cruz de Mendonça*
Prof. Ma. Francyllayans Karla da Silva Fernandes**

RESUMO

Concebendo a escola como ambiente formativo, destaca-se a necessidade de tornar a literatura surda presente nas práticas pedagógicas, a fim de proporcionar um ambiente que respeite às singularidades e particularidades do outro. Desse modo, em linhas gerais, a presente pesquisa abordará a relevância do trabalho com a literatura surda na rede regular de ensino. Nesse ínterim, tem-se como objetivo propor uma intervenção pedagógica com o texto literário intitulado *A fábula da Arca de Noé (2014)*, do autor Cláudio Henrique Nunes Mourão em uma turma de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II. Essa produção é, pois, de abordagem qualitativa, dado que é a partir dessa natureza metodológica que o pesquisador consegue observar sua investigação por uma ótica mais aguçada e reflexiva. O presente estudo possui caráter bibliográfico, exploratório e propositivo. No que tange aos pressupostos teóricos, lançamos mão de Fernandes (2020); Strobel (2008; 2013); Karnopp (2006); Quadros (2004); Gesser (2009); Mourão (2011); Kraemer (2012); Cosson (2018); entre outros que corroboraram para o construir dessa produção. A fábula escolhida como proposta de intervenção, permitirá ao leitor acessar um campo mais crítico-reflexivo que auxiliará na construção do seu eu-cidadão, e assim possibilitará vivenciar experiências ressignificantes, empáticas e inclusivas, além de proporcionar um encontro significativo entre dois grupos linguísticos: surdos e ouvintes. Desse modo, colaborando de forma direta e positiva para o tecer de uma sociedade mais justa, igualitária e plural.

Palavras-chave: Literatura Surda; Recurso Inclusivo; Intervenção Pedagógica.

ABSTRACT

Keywords: Conceiving the school as a training environment, the need to make deaf literature present in pedagogical practices is highlighted, in order to provide an environment that respects the singularities and particularities of the other. Thus, in general terms, this research will address the relevance of working with deaf literature in the regular school system. In the meantime, the objective is to propose a

* Graduada em Licenciatura Plena em Letras Português (UEPB/CH). E-mail: joycedscm1996@gmail.com

** Doutoranda em Educação Especial (UFSCar) e em Letras (UFPB). E-mail: francyllayans@gmail.com

pedagogical intervention with the literary text entitled *A Fábula da Arca de Noé* (2014 – The fable of Noah's Ark), by the author Cláudio Henrique Nunes Mourão in a class of 6th (sixth) year of elementary school. This production is, therefore, of a qualitative approach, since it is from this methodological nature that the researcher is able to observe his investigation from a sharper and more reflective perspective. The present study has a bibliographic, exploratory and propositional character. Regarding the theoretical assumptions, we use Fernandes (2020); Strobel (2008; 2013); Karnopp (2006); Quadros (2004); Gesser (2009); Mourão (2011); Kraemer (2012); Cosson (2018); among others that corroborated for the construction of this production. The fable chosen as an intervention proposal will allow the reader to access a more critical-reflective field that will help in the construction of their citizen-self, and thus allow them to experience resignifying, empathic and inclusive experiences, in addition to providing a significant encounter between two linguistic groups: deaf and hearing. In this way, collaborating in a direct and positive way to weave a more just, egalitarian and plural society.

Keywords: Deaf Literature; Inclusive Resource; Pedagogical Intervention.

1 INÍCIO DA TRAVESSIA

A Constituição Federal de 1988 traça como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Sob esse viés, em seu artigo 205 aponta a educação como um direito de todos.

Nessa perspectiva, surge a *Política Nacional de Educação* que objetiva estabelecer que os sistemas educacionais considerem a igualdade e as diferenças, os quais são indissociáveis na constituição da sociedade. Nesse direcionamento, ao que tange à *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* essa ratifica que as ações educacionais buscam superar a exclusão no ambiente social e escolar (LODI, 2013).

Nessa direção, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* foi criada no intuito de promover a valorização de processos inclusivos, ou seja, um atendimento educacional efetivo que independente das singularidades dos sujeitos, sejam elas cognitivas, sociais, econômicas, políticas, culturais, entre outras possibilidades, esses serão respeitados. Com a realização desses processos, pode-se minimizar de forma significativa a exclusão no sistema educacional.

Tecer sobre essas discussões de vertente inclusiva não é fácil, dado que vivemos em uma sociedade que concebe o pré-conceito, por vezes, de forma natural, por isso ainda é um desafio trazer essa temática como pauta (MARTINS, 2016). Partindo desses diálogos, ao que concerne ao sujeito surdo na esfera da educação, esse sofre desde os primórdios para ter seus direitos garantidos, e sua educação ainda é considerada polêmica pelas divergências de opiniões.

Ao que tange à Língua Brasileira de Sinais, essa é reconhecida a partir da Lei Nº: 10.436/02 e pelo Decreto Nº: 5.626/05 como meio legal de comunicação e expressão, e quando é não só inserida, mas efetivamente utilizada em espaços educacionais, propicia um desempenho mais significativo dos alunos surdos (LODI; LACERDA, 2014).

Ainda nessa compreensão, cabe ressaltar que a história do sujeito surdo é marcada por adversidades, crenças e estereótipos. Desde a antiguidade, o povo surdo sofre com os estigmas sociais, e como consequência desse conflito, a roupagem dada a esses sujeitos são de incapazes e incompletos. Dessa forma, negando a eles seus direitos, oportunidades, fortalecendo assim, um trilhar de interfaces de preconceitos e estigmas.

No tocante à educação, partindo para as aulas de Língua Portuguesa, compreende-se que o docente quando assume o papel de agente transformador, leva para sua sala de aula o trabalho com a linguagem por um viés social, o qual possibilita uma construção crítica e humana ao indivíduo, permitindo que ele compreenda o seu eu-cidadão. Porém, vale destacar que há uma lacuna formativa do professor de Língua Portuguesa para atuar na escola inclusiva, e isso será discorrido ao longo dessa produção.

Sob essas nuances, acredita-se que a *literatura surda* pode ser usada como recurso pedagógico-inclusivo na sala de aula, visto que ela explora questões estreitamente relacionadas à identidade, cultura e subjetividade, assim promovendo o desenvolvimento afetivo, social e também cognitivo.

Considera-se que seu uso poderá ser ferramenta potencializadora nesse processo e transformadora nas práticas sociais entre surdos e ouvintes, pois possibilitará aos sujeitos inseridos nesse espaço, novos saberes, visões e significados, além de auxiliá-los na construção do pensamento.

Faz-se necessário ressaltar que é através da literatura surda que o surdo apresenta sua cultura, seus artefatos. Sendo assim, o trabalho com essas

produções é de extrema relevância para a construção de um espaço mais crítico, empático e humano.

Dessa maneira, na tentativa de corroborar com essa perspectiva inclusiva, propomos um trabalho com a literatura surda a partir de uma sequência didática à luz de Cosson (2018). A literatura escolhida ultrapassa o viés canônico e tradicional. Nesse sentido, no tocante ao objetivo geral, visa-se propor uma intervenção pedagógica com o texto literário intitulado *A Fábula da Arca de Noé* (2014), do autor Cláudio Henrique Nunes Mourão, a qual é proposta para uma turma de 6º (sexto) ano do Ensino Fundamental II.

Portando, apontamos como objetivos específicos: i) refletir acerca do surdo na rede de ensino regular; ii) discutir sobre a lacuna formativa do professor de Língua Portuguesa para a escola inclusiva; e iii) apresentar a literatura surda como recurso inclusivo.

Sob esses apontamentos, ressalta-se que o porquê social dessa temática, justifica-se por sua relevância no âmbito educacional, visto que ainda há resistências quanto ao trabalho com a literatura surda, com os sujeitos surdos e a perspectiva inclusiva. Dessa forma, permitindo a perpetuação de visões distorcidas e preconceituosas sobre a realidade surda e sua língua.

Portanto, para atingir aos objetivos pré-estabelecidos, toma-se como metodologia, a de cunho qualitativa, visto que essa nos proporciona não só a compreensão, como também a interpretação posta pelos fenômenos sociais, os quais estão inseridos em um contexto. No que se refere ao caráter da pesquisa, ela se classifica como bibliográfica, exploratória e propositiva.

Para este estudo, lançamos mãos dos pressupostos teóricos postulados por Fernandes (2020); Strobel (2008; 2013); Karnopp (2006); Quadros (2004); Gesser (2009); Mourão (2011); Kraemer (2012); Cosson (2018); entre outros que foram base para feitura dessa produção. Navegar por estas ondas é possibilitar a pesquisadora uma continuação no que se refere à aprendizagem significativa sobre a temática, visto que desde sua graduação¹, percorre por esses mares. Entretanto, ainda não foi o suficiente para atender aos seus anseios por um âmbito educacional mais justo e inclusivo.

¹ MENDONÇA, J. da S. C. de. **Abrindo horizontes inclusivos**: o ensino da Língua Brasileira de Sinais como L2 para crianças ouvintes de uma escola pública do interior da Paraíba. 2021. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2021. Disponível em: <http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/23659>. Acesso em: 10 out. 2022

Partindo para subdivisão da presente pesquisa, além dessa seção introdutória, o trabalho está dividido em seis unidades retóricas, as quais obedecem à seguinte ordem: inicialmente, apresentamos uma discussão acerca do surdo na rede regular de ensino; em seguida partimos para um diálogo a respeito do ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica e a lacuna formativa do docente para atuar na perspectiva inclusiva.

Na terceira seção, vamos navegar pelos artefatos culturais do povo surdo; logo depois iremos refletir sobre a literatura surda; em seguida caminhamos pela metodologia do trabalho; e mais à frente iremos fazer algumas ponderações sobre sequência didática. Após contemplar essas discussões, apresentamos nossa proposta de intervenção; e por fim as considerações finais.

2 O SURDO NA REDE REGULAR DE ENSINO: UMA TRAVESSIA HISTÓRICA

A história da educação dos surdos é marcada por muita luta, visto que por muito tempo, pela ótica social, eles foram tidos como sujeitos sem potencialidades, ou seja, incapazes. A partir desse olhar nada humanizado, a trajetória do povo surdo fica marcada pela *exclusão* no que diz respeito ao convívio em sociedade, dessa maneira implicando, impondo barreiras ao que tange a comunicação (STROBEL, 2009).

Para o sujeito ser inserido socialmente e reconhecido enquanto surdo foi necessário – e ainda é – promover uma travessia a partir de diálogos. Assim, no início dessa jornada, foi realizado um Congresso Internacional de Educadores Surdos que aconteceu de 6 a 11 de setembro no ano de 1880, em Milão na Itália, nele um grupo majoritariamente composto por ouvintes decidiu, a partir de uma compreensão que a língua falada era superior a visual-espacial, que a educação dos surdos seria realizada através do oralismo.

Nesse ínterim, Skliar (2010, p. 16-17) aponta que: “[...] Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constituiu não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial”. Assim, mediante a negativa acerca da utilização das línguas de sinais, o povo surdo foi submetido a um processo integrativo, no qual eles precisavam se adaptar e utilizar a língua oral, minimizando a sua singularidade linguística. De acordo com Lulkin (2015) durou

cerca de quase um centenário, esse dado só ratifica a existência da incansável luta do povo surdo que clama por mais respeito e políticas que garantam seus direitos de forma efetiva.

A educação dos surdos passou por três filosofias, tivemos o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo, a última é a filosofia educacional mais defendida pela comunidade surda no contexto atual. Ao que diz respeito as concepções dessa tríade, iniciaremos abordando o *oralismo*, ele tem como objetivo produzir a fala, segundo os seus idealizadores, a comunicação por via oral-auditiva é essencial para o desenvolvimento do sujeito na sociedade, a partir dessa concepção, eles tentavam integrar a criança surda na comunidade ouvinte. De acordo com Goldfeld (2002, p. 34) o oralismo:

[...] percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade.

Após o Congresso de Milão, esse método começou a ser utilizado nas escolas, e a Língua de Sinais era proibida, dessa forma, os professores que ministravam suas aulas com essa língua, foram demitidos, e começaram a contratar professores que utilizava o método oralista. Ressalta-se que nesse período, os alunos para serem oralizados, eram obrigados a sentar em cima das suas próprias mãos, para tentar impedir o uso da Língua de Sinais. Skliar, (1998, p. 1) pontua que:

Foram mais de cem anos de práticas engeguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional; instituições especiais que foram reguladas tanto pela caridade e pela beneficência, quanto pela cultura social vigente que requeria uma capacidade para controlar, separar e negar a existência da comunidade surda, da língua de sinais, das identidades surdas e das experiências visuais, que determinam o conjunto de diferenças dos surdos em relação a qualquer outro grupo de sujeitos.

Sob essa ótica, foi perceptível o fracasso desse método. Criaram uma filosofia, denominada *comunicação total*, essa surge com aceitação de todos os meios de comunicação, podendo fazer uso dos sinais, mímicas, gestos caseiros, leitura labial entre outros recursos. Segundo Ciccone (1996, p.06-08)

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar ideias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Pode-se perceber que a comunicação total não se opõe ao oralismo, o oral surge como um complemento dentro dessa filosofia, como ratifica Marchesi (1995, p.59) quando diz que “[...] a comunicação total não está em oposição à utilização da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”. Nessa vertente, esse método também foi um fracasso, visto que defendia o bimodalismo, ou seja, a fala e os sinais, dificultando a efetivação da educação do povo surdo.

Após dois métodos que não atingiram sucesso, surgiu uma nova filosofia, atualmente ela tem sido utilizada em algumas instituições, e possui mais aceitabilidade pelo seu público-alvo, os surdos, denomina-se *bilinguismo*. Essa nova filosofia visa trabalhar com o ensino de duas línguas, no caso do Brasil, ela consiste no trabalho da língua materna, a Língua Brasileira de Sinais e na Língua Portuguesa, preferencialmente em sua modalidade escrita. Santana (2007, p.166) destaca:

O bilinguismo inaugura um novo debate na área da surdez, ele defende a primazia da língua de sinais sobre a língua portuguesa, antes aprendida simultaneamente na comunicação total, ou isoladamente no oralismo. Essa primazia, defendida por muitos autores tem por base dois argumentos. Primeiro, a presença de um período crucial para a aquisição da linguagem. Segundo, a existência de uma competência inata, na qual para aprender uma língua, bastaria estar imerso em comunidade linguística e receber dela inputs linguísticos cruciais.

Sob essas nuances, em 24 de abril de 2002 surge a Lei nº 10.436 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão dos surdos brasileiros. Logo após, foi promulgado o Decreto de nº 5.626/2005 que instituiu o uso e difusão da Língua Brasileira de Sinais e oficializou a

disciplina de Libras em cursos de licenciaturas, como também de fonoaudiologia. Nesse cenário, cabe destacar o artigo que traz considerações sobre o acesso das pessoas surdas à educação, dessa maneira o art. 14º diz:

Art.14º As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidade de educação, desde a educação infantil até à superior. Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem: I- promover cursos de formação de professores para: a) o uso e o ensino da Libras; b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e ; c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para as pessoas surdas; II- prover as escolas com: a) professor de LIBRAS ou instrutor de LIBRAS; b) tradutor e intérprete de LIBRAS–Língua Portuguesa (BRASIL, 2005, p.2).

A proposta legal para garantia do acesso a comunicação através da utilização da Libras, representa um marco importante para a comunidade surda. Ainda sob essa direção, o povo surdo obteve outra conquista através de suas lutas no ano de 2010 a partir da Lei nº 12.319, nela a profissão de intérprete de Libras foi regulamentada, dessa forma propiciando ao sujeito surdo não só sua inclusão no espaço educacional, mas também no social.

Vale salientar que o profissional intérprete é um apoio ao que concerne à comunicação, visto que realiza uma mediação/interação entre duas línguas, no caso do Brasil, entre a Língua Brasileira de Sinais e a Língua Portuguesa. Nesse ínterim, destacamos que a Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, como também a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) de nº 2/2001 apontam que deve estar garantido à pessoa com deficiência sua inserção e inclusão na rede regular de ensino.

Desse modo, esses documentos estabelecem que todas as escolas que propiciam esse ensino regular devem garantir o direito da matrícula desse público, destacamos que essa necessariamente precisa acontecer em uma sala comum e obter o apoio necessário para a plena participação e inclusão desses sujeitos (BRASIL, 1988; 2001).

Nessa ótica, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) também reforça essa inclusão, e destaca que essa deve acontecer preferencialmente em salas regulares. Retomando, ainda, à Constituição Federal de 1988, em seu Art. 3º no inciso IV o qual sinaliza como um dos seus objetivos “[...] promover o bem de todos,

sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, isto é, se despir dos preconceitos e possibilitar o pleno desenvolvimento do indivíduo. Em seguida, ao que concerne o art. 205 aponta que a educação é um direito de todos, sem distinção (BRASIL,1988).

Ao que concerne a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) n. 13.146 de 2015, ao se referir aos direitos na educação nessa vertente inclusiva, aponta em seu Art. 28 que deve haver:

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).

A partir dessas legislações, compreende-se que o âmbito escolar precisa ser (re)conhecido como um ambiente democrático e inclusivo. Partindo desse pressuposto e focando na pessoa surda, a este deve estar garantido seus direitos, porém a inclusão do aluno surdo ainda apresenta lacunas mesmo após tantas lutas. Contudo, vale salientar que a oferta de um ensino que utilize a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para os surdos, não se resume a assistencialismo, é direito.

Sob essa ótica, destaca-se que ao surdo não é suficiente somente assegurar a sua inserção no âmbito escolar e reconhecer a Libras como meio legal de comunicação, mas é criar um ambiente que faça uso dessa língua, que acolha esses sujeitos, potencializando o seu processo de aprendizagem.

Por vezes, essa educação tem sido ofertada às vistas de um modelo de integração. Desse modo, para atender as especificidades do povo surdo, para efetivação de direitos e respeito das particularidades e singularidades deles, faz-se necessário pensarmos em uma educação que efetive a perspectiva política da educação Brasileira, que é a inclusão.

Para isso, a educação dos surdos deve ser fornecida através do seu meio legal de comunicação, a Língua de Sinais como foi enfatizado acima, pois é “(...) por intermédio dela, que os surdos demonstram suas capacidades de interpretação do mundo desenvolvendo estruturas mentais em níveis mais elaborados” (SKLIAR, 2006, p.72).

Entendendo essa particularidade do povo surdo, reconhece-se a necessidade de aplicabilidade de recursos que garantam a efetivação dessa educação. Nesse sentido, faz-se necessário um posicionamento mais humanizado das instituições de ensino, as escolas precisam incentivar e criar espaços para o ensino da Língua Brasileira de Sinais, objetivando a efetivação de um modelo educacional inclusivo, no qual os sujeitos podem dialogar uns com os outros, utilizando as línguas envolvidas no processo educacional.

O ensino regular deve dispor de recursos pedagógicos, construir e utilizar de um material didático apropriado para aprendizagem desse público, prezar pela utilização do visual de forma expressiva com esses sujeitos, se possível optar por metodologias lúdicas e assegurar o direito ao intérprete para fazer a mediação, entretanto a comunicação e a aprendizagem não devem estar apoiadas apenas nesse profissional (STAINBAICK & STAINBAICK, 1999).

Sob essa ótica, é necessário enfatizar que os docentes necessitam de uma formação adequada ao que concerne à parte pedagógica, porém antes dela, eles precisam se reconhecerem como agentes transformadores de realidades, agentes sociais. Ressalta-se que se esses profissionais puderem ter acesso à aprendizagem da língua, essa educação se tornará ainda mais significativa, visto que proporcionará um ambiente mais inclusivo e desconstruirá barreiras comunicacionais.

Assim sendo, poderão compreender não só a modalidade desse falante, mas criar um espaço no chão da sua sala de aula para diálogos acerca da trajetória do povo surdo, seus artefatos e afins. Com essa nova roupagem posta acima, o docente conseguirá construir condições dignas para viabilização dessa educação, a que ela exige, e promover uma formação aos discentes mais dialógica, respeitosa, democrática e inclusiva.

Cabe salientar que a educação dos surdos deve ser oferecida com as mesmas possibilidades de aprendizagem que são ofertados aos ouvintes, caso contrário é exclusão. Dado que, é necessário conhecer e reconhecer o potencial cognitivo e linguístico que eles possuem.

Destacado todos esses fazeres necessários, Stainbaick & Stainbaick (1999) aponta algumas barreiras que ainda são vivenciadas pelo povo surdo no contexto do ensino regular, o que implica na inclusão efetiva desses, estas são:

a) Limitações dos profissionais da educação e falta de capacitação; b) Falta de estruturas físicas adequadas; c) Falta de preparação a todo o quadro técnico da escola; d) Inexistência de um pensar onde a educação seja para “todos”; e) Medo dos pais em colocar seus filhos no ensino regular, preferindo colocá-los na escola especial; f) Preconceito de vários fatores da educação, discriminação acentuada, pois embora muitos afirmem que somos “iguais”, existe uma grande diferença entre o que se tenta propagar teoricamente e o que se pratica, deixando que uma distância quilométrica distancie a intenção e o gesto” (STAINBAICK; STAINBAICK, 1999, p. 232).

A partir desses apontamentos, entende-se que a pessoa surda sofre vários embates no contexto da educação regular, não só pela falta de preparação desses profissionais, como também pelo pré-conceito enrustido, as vezes, escancarado. Sabemos que estamos subindo os primeiros degraus para uma educação inclusiva efetiva, mesmo diante de um cenário como este apresentado, devemos unir forças, continuar buscando formas de desenvolvê-la, refletir e acreditar que a inclusão de forma satisfatória é possível.

A partir dessas considerações, na próxima seção iremos abarcar uma discussão acerca da lacuna formativa do professor de Língua Portuguesa para atuar de forma significativa em uma escola inclusiva.

3 ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A LACUNA FORMATIVA DESSE DOCENTE PARA A ESCOLA INCLUSIVA: ENTRE ONDAS E VENTOS

Na atualidade, muito se discute acerca do ensino da Língua Portuguesa, visto que por muito tempo ela se resumiu na codificação e decodificação da língua, essa era vista como um sistema que centrava apenas na comunicação. Após algumas discussões, as concepções foram reformuladas.

Então, segundo Travaglia (1998, p. 17) surgiu uma preocupação, essa era: “para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?”. Nessa perspectiva, Travaglia (1998) aponta motivos para ela ser ensinada, entre eles está o de propiciar ao aluno a pensar/raciocinar de modo científico, isto é, em uma ampla definição, promover reflexões.

Sob essas nuances, compreende-se que o ensino da Língua Portuguesa possui uma relevância significativa na construção/formação do sujeito enquanto cidadão crítico. Desse modo, desde o início da vida estudantil, os discentes têm

contato com o ensino da língua materna. Assim, o ensino da Língua Portuguesa na Educação Básica, em linhas gerais, subdivide-se em aulas de gramática, produção textual e literatura.

Nessa linha, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Fundamental, à escola precisa ser um “[...] espaço de aprendizagem e democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades” (BRASIL, 2018, p. 14). No que tange aos surdos, estes sofrem desde a antiguidade com as crenças e pré-conceitos devido à surdez, e esses estereótipos os cercam, visto que socialmente são vistos erroneamente como seres sem potencialidades como já foi discutido no decorrer dessa produção.

Dessa forma, no chão da sala de aula, faz-se necessário discutir temas contemporâneos transversais, como aponta a BNCC, ao tratar da necessidade do respeito mútuo no âmbito escolar, visto que é imprescindível para uma prática empática/inclusiva. Sendo assim, articular novos saberes e promover reflexão é construir uma sociedade mais justa e igualitária.

Para isso, precisamos de docentes que reconheçam seu papel social e que tenham uma formação adequada e continuada para o desempenho da sua função. Nesse sentido, iremos fazer uma breve análise, considerando um recorte de informações postas nos Projetos Pedagógicos de Curso de três instituições públicas de ensino superior², a fim de elucidar sobre como esse profissional de Língua Portuguesa está sendo preparado para atuar em uma sala de aula inclusiva.

A primeira instituição selecionada, foi a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), o curso de Licenciatura Plena em Letras Português da UEPB do Centro de Humanidades (campus III- Guarabira/PB) iniciou suas atividades no ano de 1970 e atua de modo presencial. O curso já passou por diversas reformas para poder atender as exigências internas, como também se adequar às normas nacionais.

Tabela 1: Universidade Estadual da Paraíba

UEPB

² O acesso a esses documentos foi possibilitado a partir dos endereços eletrônicos das instituições. No tocante a escolha, essas instituições foram selecionadas pela pesquisadora por critério de conveniência por se tratar de instituições que formam a grande maioria dos profissionais da Paraíba, que é o Estado em que o trabalho está sendo escrito.

Matriz	Projeto Pedagógico de Curso	Disciplinas
<p>A matriz utilizada atualmente passou por reformulação conforme a Resolução nº. 02, de 1º de julho de 2015, do Ministério da Educação (MEC) / Conselho Nacional de Educação (CNE), que discorre acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior, no intuito de atender à necessidade de cumprir o mínimo de 3.200h de efetivo trabalho acadêmico, compreendendo a seguinte distribuição: mínimo de (i) 400h (quatrocentas) dedicadas ao Estágio Supervisionado; (ii) 400h (quatrocentas) de atividades práticas; e (iii) 2.400h (duas mil e quatrocentas) dedicadas às atividades formativas teóricas.</p>	<p>No Projeto Pedagógico de Curso encontramos a organização curricular do curso de Letras Português que basicamente está estruturada em 3 (três) partes: a primeira remete à Dimensão Básica Específica, a segunda parte se atenta à Dimensão Formativa Básica Comum e a terceira reporta-se à Dimensão Formativa Complementar que abarca os Componentes Curriculares Eletivos e Atividades Acadêmico-científico-culturais.</p>	<p>Encontra-se apenas duas disciplinas que dentro das suas ementas possuem uma possível discussão na vertente da educação inclusiva, elas são: Direitos humanos, diversidade e inclusão social (optativa) e Libras (obrigatória). Nesse sentido, após a observação, percebemos que primeira que nos referimos se dedica aos diversos conceitos, processos históricos e legislações básicas, entre os pontos destacados está o da pessoa com deficiência. Essa disciplina tem uma carga horária de 60 horas.</p>

Fonte: Projeto pedagógico de curso Licenciatura Letras Português (UEPB - campus III)

Partindo para outra instituição, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB - CCHLA), a qual teve sua autorização de funcionamento publicada no Diário Oficial de 29/05/1952 e o seu reconhecimento através do Decreto nº 38.146, de 25 de outubro de 1955.

Tabela 2: Universidade Federal da Paraíba

UFPB		
Matriz	Projeto Pedagógico de Curso	Disciplinas
O curso de Letras Português também passou por reformulação de disciplinas e ementas, que foi promulgada pelo Ministério da Educação a Resolução nº 02/2015, de 01 de julho de 2015. Assim como a Universidade Estadual da Paraíba o curso se realiza de forma presencial e há à necessidade de cumprir o mínimo de 3.200h para integralização.	Observa-se que os conteúdos curriculares são agrupados em seis partes: a primeira trata dos conteúdos básicos profissionais; a segunda é sobre a prática como componente curricular; a terceira se detém à formação pedagógica; a quarta são os estágios supervisionados; a quinta traz as disciplinas optativas, e por último, a sexta parte, a qual se detém a atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes.	Identificamos apenas uma disciplina com a carga horária de 60h, a da Língua Brasileira de Sinais, em sua ementa consta: os aspectos sócio-históricos, linguísticos identitários e culturais da comunidade surda, a legislação e a surdez, as filosofias educacionais para surdo, os aspectos linguísticos da Libras: fonológicos, morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos da Língua Brasileira de Sinais, e por fim a prática de comunicação em Libras.

Fonte: Projeto político-pedagógico de curso Licenciatura em Língua Portuguesa - UFPB

Partindo para nossa última instituição selecionada, o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, o qual iniciou suas atividades a partir da vigência da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008 e acontece na modalidade a distância – Ead. A licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Tabela 3: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPB		
Matriz	Projeto Pedagógico de Curso	Disciplinas

<p>O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa se realiza na modalidade em Educação a Distância. O curso foi iniciado, ou seja, seu funcionamento se deu no dia 15 de fevereiro de 2012 (Resolução Conselho Superior <i>ad referendum</i> de autorização de funcionamento – Res. CS/IFPB 12/2012) e há à necessidade de cumprir o mínimo de 3.240h para integralização.</p>	<p>As atividades são distribuídas em 8 períodos letivos. As disciplinas são relacionadas entre si pelo sistema de pré-requisitos, havendo, porém, a orientação de uma sequência básica, que estabelece conjuntos de disciplinas por período (blocagem). O curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, ofertado na modalidade a distância, está organizado em torno dos seguintes núcleos (conforme atendimento ao Artigo 12, Incisos I, II e III, da Resolução CNE/CP nº 02, de 1 de julho de 2015): I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais; II - núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, incluindo os conteúdos específicos e pedagógicos, priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições, em sintonia com os sistemas de ensino, para atendimento das demandas sociais; III - núcleo de estudos</p>	<p>No 6º (sexto) período, os discentes têm contato com três disciplinas que dialogam com o que foi discorrido, a de Língua Brasileira de Sinais e a de Educação Inclusiva, ambas possuem 60h. Uma outra oferta é a disciplina <i>optativa</i> de Língua Portuguesa para Surdos. A ementa da disciplina de Libras conta com a história da Língua Brasileira de Sinais, a legislação e surdez, as concepções inadequadas e o status de língua, a datilografia e saudações, numerais e calendário, aspectos culturais e sociais da Comunidade Surda, parâmetros fonológicos da Libras, vocabulário relacionado ao contexto escolar, verbos em Língua Brasileira de Sinais, aspectos morfológicos da Língua Brasileira de Sinais e adjetivos em Libras.</p>
--	---	---

	integradores para enriquecimento curricular.	
--	--	--

Fonte: Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a Distância – IFPB

Diante do levantamento sinalizado acima, conforme determina o Decreto Federal nº 5.626, que já foi citado anteriormente, existe a obrigatoriedade da disciplina de Libras nas licenciaturas. Dessa maneira, nas três instituições sondadas é efetiva essa determinação. Ao perscrutar as ementas, constatou-se similaridades entre elas, pois todas, em linhas gerais, ao que concerne à Libras, visam uma aprendizagem básica da língua, conhecimento da história do povo surdo e sua cultura.

A carga horária, como podemos identificar é de 60h cada, o que é uma problemática, visto que é insuficiente para alcançar competências consideráveis na Libras. Outro ponto negativo é em que período a disciplina está sendo ofertada, no caso da Libras, respectivamente no 6º; 9º e 6º, visto que, por exemplo, no 9º período os discentes já estão sendo encaminhados para os estágios, e podem vir a adentrar uma sala que tenha aluno surdo. Dessa maneira, o mais plausível é possibilitar essas discussões antes de adentrar o campo prático.

Sob essa ótica, a partir de uma entrevista realizada com 5 (cinco) docentes de Libras que atuam no nível superior, Veras e Brayner (2018, p. 128) ratificam o que foi posto anteriormente, dizendo:

Com relação as dificuldades encontradas por esses profissionais para o ensino da Libras, 80% referem que a carga horária da disciplina Libras é insuficiente. O decreto 5.262/2005, não menciona qual a carga horária que a disciplina Libras deve ter e quais os conteúdos que devem ser ministrados, ficando a cargo da IES essa responsabilidade, então temos uma variação entre 60h, 45h e até disciplinas de 30h, o que é exíguo para adquirir competências significativas na Libras. E, também o período que a disciplina é ofertada, que muitas vezes ocupam os finais da graduação (7ª e 8ª) onde os alunos já estão em prática de estágio e, algumas vezes já receberam alunos surdos.

Posto isso, vale enfatizar que no que diz respeito a disciplina de Libras e suas ementas, todas estão de acordo com o decreto, como sinalizado acima, cada instituição tem autonomia para montar sua matriz. A grade do IFPB traz um diferencial ao apresentar a disciplina de Educação Inclusiva como obrigatória, assim

tornando os docentes em formação cientes de seu papel como docentes/agentes sociais.

O IFPB ainda apresenta uma outra proposta, essa é optativa, porém mesmo que seja opcional, sua matriz mostra a possibilidade do componente curricular *Língua Portuguesa para Surdos*, o qual traça como objetivo preparar o docente de Língua Portuguesa para um possível contato no seu ofício com discentes surdos. Essa disciplina possui uma relevância acentuada, pois sabemos que a L1 do surdo é a Libras, mas sua L2 é a Língua Portuguesa. Dessa forma, faz-se necessário que o docente esteja preparado para esse processo e apresente metodologias adequadas e significantes.

No que diz respeito a UEPB, ela traz como optativa a oferta da disciplina de Direitos humanos, diversidade e inclusão social. Nesse sentido, após a observação, percebe-se que ela se dedica aos diversos conceitos, processos históricos e legislações básicas, entre os pontos destacados está o da pessoa com deficiência. Porém, ao observar as referências, nenhuma é direcionada a política, ou qualquer outro tema que abarque os direitos da pessoa com deficiência, isto é, apresenta lacunas consideráveis.

Ao que tange à UFPB, nos é apresentada a disciplina optativa de Educação Especial que abarca discussões significativas voltadas para o atendimento e educação da pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, entretanto por ser optativa, nem todos os graduandos dialogam com esses conceitos, pois fica a critério do aluno escolher cursar a disciplina ou não.

Evidencia-se o quão preocupante é essa fragilidade na formação de docentes, pois a partir da base de dados do Censo Escolar da Educação Básica, identificamos que o percentual de matrículas de alunos “incluídos” em classes comuns aumentou ao longo dos anos. No ano de 2017, o percentual de discentes incluídos era de 90,8% e no ano de 2021, esse número obteve um aumento considerável, foi para 93,5%. Esse crescimento possui influência direta do aumento no percentual de alunos “incluídos” em classes comuns sem acesso às turmas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que passou de 51% em 2017 para 53,8% no ano de 2021 (BRASIL, 2021).

Após todas as considerações, com base nos dados apontados acima e a breve análise de algumas informações inseridas no PPC das três instituições,

percebe-se a quão limitada e instável está o fazer da proposta educacional inclusiva. Verificou-se que mesmo que a política indique a relevância da formação em termos iniciais dos docentes no viés da Educação Inclusiva, ainda há lacunas nesse processo formativo, que nessa produção destacamos os docentes de Língua Portuguesa.

A sensação tida através desses apontamentos é como se estivéssemos regredindo ao invés de avançarmos, pois apesar de um aumento considerável de alunos com deficiência matriculados no ensino básico, as barreiras para um fazer inclusivo permanece. Para uma formação docente adequada, faz-se necessário rever e ressignificar a grade escolar, e ressaltamos a necessidade de um aumento de carga horária, visto que é mínima a que está sendo oferecida atualmente.

Na intenção dessa capacitação fluir, precisa-se obter disciplina(s) na formação inicial que contemplem a Educação Inclusiva e a Educação Especial em sua totalidade, que possibilitem ao futuro docente um conhecimento significativo acerca dessa educação, para que eles possam não só conhecer, mas mediar a partir das competências adquiridas para as diversas possibilidades/especificidades que poderá atender em sua sala de aula.

Salienta-se que a expansão e complexidade dos saberes inclusivos, mas a informação dada durante essa formação inicial poderá modificar a ótica de cada docente, tornando-os mais humanos e empáticos. Dessa maneira, podendo fluir neles o desejo por uma formação continuada e inclusiva, visto que é através desse processo contínuo que o profissional se constitui.

Na próxima seção iremos navegar pelos artefatos culturais do povo surdo, assim possibilitando uma melhor compreensão no que tange à cultura, língua e afins que envolvem esse povo.

4 NAVEGANDO PELOS ARTEFATOS CULTURAIS DO POVO SURDO

O povo surdo por longo tempo foi marcado por muitos estereótipos, foram cercados pela representação criada pela sociedade de que o surdo é um indivíduo deficiente, assim os definindo e estereotipando. Nesse sentido, após pesquisas científicas contemplarem a temática, essa ótica passou por uma ressignificação,

hoje esses sujeitos são compreendidos por suas particularidades, ou seja, suas características e próprias identidade.

Em seu livro *As Imagens do Outro Sobre a Cultura Surda*, a autora surda Karin Strobel (2008) listou oito tipos de artefatos culturais do povo surdo, sendo eles: a experiência visual; linguístico; familiar; literatura surda; vida social e esportiva; artes visuais; política e materiais. Ainda de acordo com a autora, o artefato não se restringe apenas as produções culturais, pois a partir das ideologias e crenças que o povo surdo carrega consigo pode estabelecer a ótica singular de observar, compreender e interpretar o mundo.

Nesse sentido, ao que concerne à cultura surda, Strobel (2008, p.22) define da seguinte maneira:

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as idéias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo.

Complementando essa concepção, a autora Karnopp (2006, p. 19) ressalta que:

A cultura surda está presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca 'um outro lugar e uma outra coisa', imprimindo outras imagens e outros sentidos daqueles até então existentes ou determinados pela cultura ouvinte.

Sob essa compreensão, o artefato cultural da *experiência visual*, é definido por Strobel (2008) como a característica que o sujeito surdo tem de observar e interpretar o mundo a sua volta, atribuindo ao mundo sentidos. Em seguida, refere-se ao *linguístico*, ou seja, a Língua de Sinais, que é o meio de comunicação, vale salientar que este artefato também é constituído de sinais caseiros e emergentes.

Strobel (2008) traz também o *familiar*, este concerne à dificuldade que o surdo enfrenta quando nasce em uma família de ouvintes, visto que por vezes, a referida é incentivada por médicos a promover a oralização desse indivíduo, afastando-o assim de sua comunidade linguística e delongando o seu processo de aquisição da língua de sinais.

A autora supracitada pontua outro artefato, o da *literatura surda*, esse terá destaque em nossa produção. A literatura surda é construída pelo sujeito surdo e para ele, cada produção possui elementos próprios da cultura desse povo, e estas

criações podem estar contidas em materiais ou nas próprias redes sociais, que são hoje um dos maiores veículos de propagação das literaturas surdas.

Ainda de acordo com Strobel (2008) há a existência do artefato *vida social e esportiva*, esse está relacionado aos lazeres, festas, casamentos e atividades que são realizadas nas associações de surdos, eventos esportivos e outros. Com relação à arte, é a partir do processo criativo e subjetivo desse sujeito que ele encontrará uma forma de expressar seus sentimentos e emoções, o artefato é denominado de *artes visuais*.

A *política* também é um artefato muito importante e expressivo na cultura surda, visto que é a partir dele que o povo surdo realiza movimentos com o objetivo de terem seus direitos respeitados. Por último, Strobel (2008) aponta o artefato *materiais*, esse é responsável por possibilitar acessibilidade e assim auxiliar a vida diária desses sujeitos, seja em campo pessoal ou profissional do povo surdo, como exemplo podemos citar o celular, chats de internet, baba eletrônica e entre outros.

A seguir, iremos discorrer sobre a Literatura Surda, assim considerando todo seu percurso histórico e representação.

4.1 Literatura surda: um embarque inclusivo

Antes do século XX não há relatos de histórias sinalizadas em Libras, dado que revela a impossibilidade do registro oficial dessas produções, pois por se tratar de uma língua visual-espacial faz-se necessário o uso de algumas tecnologias que possibilitem o registro da sinalização, por isso, os registros só apareceram com os avanços da tecnologia, a exemplo de gravadores e webcam.

Dessa maneira, para se ter vivências literárias, eram organizados grupos de surdos que se encontravam para conhecer as poesias um dos outros, além disso, instigavam cada sujeito a fazer sua produção poética ou narrativa (FERNANDES, 2020). A autora surda Strobel (2008, p. 71) complementa dizendo:

Por muitas gerações os povos surdos transmitem muitas histórias através da língua de sinais; a maioria delas parte das experiências das comunidades surdas, que transmitem seus valores e orgulho da cultura surda, que reforçam os vínculos que os unem com as gerações surdas mais jovens.

De acordo com Busatto (2006, p.1) “Histórias existem para serem contadas, serem ouvidas e conservarem aceso o enredo da humanidade. O contador narra para se sentir vivo”, nesse sentido, ampliando esse discurso, é através das narrações em língua de sinais, com produções deles e para eles que os surdos se sentem vivos e perpetuam seus enredos pelo seu povo.

Sob essas discussões, em 1999, o autor surdo Nelson Pimenta produziu poemas em Língua Brasileira de Sinais, e isso marcou, visto que foi a partir dessas produções que a literatura surda começou a ganhar espaço. Observado isso, pode-se considerar a literatura surda como um fenômeno recente no Brasil. Nesse viés, no ano de 2001, início do século XXI, o primeiro livro representativo é impresso e publicado por Cláudia Bisol com o título *Tibi e Joca uma história de dois mundos* (PISSINATTI; MORI, 2020)

No ano de 2006, a autora Lodenir Becker Karnopp começa a pesquisar acerca da literatura surda, faz uma análise de dois livros de literatura infantil, são eles: *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, dando ênfase aos sentidos produzidos sobre identidades e diferenças. Nessa direção, as narrativas em Libras ou em Língua Portuguesa passaram a ganhar espaço na sociedade e isso se fortaleceu ainda mais com a Lei 10.436 em 2002 – reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como forma legal de comunicação dos surdos brasileiros.

Nesse viés, antes de conceituarmos a literatura surda, traçaremos o conceito de literatura de acordo com o Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, de 2009/terceira edição, o qual apresenta oito “definições” para o termo *literatura*, no primeiro diz que é o "uso estético da linguagem escrita; arte literária" (HOUAISS; VILLAR, 2009).

Sob essa ótica, compreende-se que o seu sentido está estreitamente ligado à arte de escrever. De acordo com Coutinho (1981, p. 14), o mais importante da literatura “[...] é a experiência humana que ela transmite, é o sentimento, é a visão da realidade, tudo aquilo de que a literatura não é mais do que a transfiguração, mercê de artifícios artísticos”. A partir desses conceitos, em linhas gerais, podemos relacionar a literatura à arte, a um movimento estético.

Ao que concerne à essência da literatura surda, Strobel (2008, p. 46) destaca que:

A literatura surda refere-se a várias experiências pessoais do povo surdo que, muitas vezes, expõem as dificuldades e ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas,

testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Sob essa perspectiva, compreende-se que essa literatura é construída a partir de uma base formada por vivências/experiências do povo surdo com o mundo e suas interpretações. Karnopp (2006) afirma o que foi dito anteriormente e complementa ressaltando que a literatura surda é a produção de textos literários em língua de sinais, que ela não concebe a surdez como ausência de algo, desse modo representando, valorizando a identidade surda, respeitando sua particularidade linguística e cultura.

Nessa direção, Strobel (2008), como já foi apontado anteriormente, trata a literatura surda como um artefato cultural do povo surdo. Salienta-se que Strobel (2013) faz distinção entre o termo *povo surdo* e *comunidade surda*, para a autora o povo surdo é construído pela diferença linguística, identitária e cultural. Entretanto, ao que concerne à comunidade surda, Strobel (2013) define que essa é composta por sujeitos que lutam pela causa do povo surdo, legitimando seus interesses, assim os apoiando e valorizando sua cultura.

Sob essa vertente, enfatiza-se que a literatura surda não está restrita apenas ao povo surdo, mas a todo sujeito, seja ele surdo ou ouvinte. Nessa perspectiva, Mourão (2011) aponta que a literatura surda tem como público-alvo o sujeito surdo, mas isso não restringe ao ouvinte acessar essas produções e apreciá-las. Ainda, Mourão (2011, p. 73), acrescenta e ratifica que “a literatura surda traz histórias de comunidades surdas, e essas histórias não interessam só para elas, mas para comunidades ouvintes, por meio da participação tanto de sujeitos surdos quanto de sujeitos ouvintes”.

De acordo com o autor e pesquisador surdo, as produções culturais do povo surdo podem se apresentar como prosa; contos de fadas; mitos; fábulas; autobiografias; piadas; charges; humor e poesia, ou seja, são diversificadas.

Porto e Peixoto (2011 *apud* FERNANDES, 2020), partindo para outra discussão, salienta que a literatura no Brasil se subdivide em três:

Na atualidade, podemos considerar três tipos de produções literárias visuais. A primeira está relacionada à tradução para a língua de sinais dos textos literários escritos; a segunda é fruto de adaptações dos textos clássicos a realidade dos Surdos e por fim, o tipo que realmente representa o resgate da literatura surda que é a produção de textos em prosa ou verso feitos por surdos.

As autoras concebem que a literatura visual traz uma conceituação mais abrangente, pois abarca as três categorias elencadas acima. De acordo com Fernandes (2020) a Literatura Visual é composta pelas adaptações, criações e traduções das obras literárias.

Com base nessas discussões, apresentaremos a seguir considerações acerca de sequência didática e posteriormente uma proposição considerando a sequência básica de Cosson (2018), utilizando-se de uma produção literária bilíngue intitulada *A Fábula da Arca de Noé*, em linhas gerais, trata-se de uma literatura surda escrita por Claudio Mourão, escritor surdo.

A seguir iremos navegar por um mar de reflexões a partir da Fábula da Arca de Noé do autor Claudio Henrique Nunes Mourão.

4.2 A Fábula da Arca de Noé: o abrir de um navegar reflexivo

A Fábula da Arca de Noé, obra publicada no ano de 2014 pela Editora Cassol, apresenta uma narrativa que adentra o universo da literatura surda com uma adaptação baseada em uma história bíblica da Arca de Noé. Salientamos que se trata de uma obra bilíngue, visto que sua versão em livro traz a Língua Portuguesa (Língua Portuguesa), e em DVD a fábula é sinalizada pelo autor em Língua Brasileira de Sinais (Libras), essa mídia vem acompanhada da obra em Língua Portuguesa.

Cláudio Henrique Nunes Mourão, autor dessa fábula, é Surdo, poeta/artista e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, linha de Estudos Culturais em Educação; Graduado em Letras/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (2010); E em Educação Física, pelo Centro Universitário Metodista IPA (2007).

Atualmente é pesquisador do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos-GIPES; Professor Adjunto no Instituto de Letras, Departamento de Línguas Modernas, no Curso de Letras, habilitação Tradutor e Intérprete de Libras-Português/Português-Libras - UFRGS; e coordenador do projeto Arte de Sinalizar - UFRGS; desenvolve pesquisas no campo de Literatura Surda³.

³ Todas as informações constam no Currículo Lattes do autor e estão disponibilizadas no link a seguir: <http://lattes.cnpq.br/0418256905278517>

A partir desse desenvolver de pesquisas na área, ele nos apresenta essa fábula que é um navegar representativo acerca da Comunidade Surda. Sob essas nuances, *A Fábula da Arca de Noé* traz personagens Surdos que se comunicam através da língua de sinais, esse artefato cultural - o linguístico - se destaca no discorrer da narrativa.

Em linhas gerais, a obra narra a história do Capitão Noé, que constrói com sua família uma grande arca, e logo depois convidam alguns amigos de distintos lugares para conhecê-la. No dia reservado para inauguração da arca, no local se encontravam elefantes, macacos, formigas e um personagem chamado de Dado que estava ao lado dos seus pais Dálmatas.

Quando foi inaugurada a arca, ao abrir da porta, uma grande surpresa, a arca era uma grande exposição das novas descobertas de Noé. Assim, acompanhados de um guia, os amigos foram conhecendo cada sala, nesse cenário, Dado, visitante Surdo, soltou a pata de sua mãe e foi explorar/visitar uma sala, nisso encontrou ossos de dinossauros, e Dado ficou observando-os sem compreender o que representaram, depois visitou uma outra sala, nessa encontrou um leão, assustado saiu correndo.

Com o “desaparecimento” de Dado, seus pais ficaram preocupados e foram à sua procura junto com o Capitão Noé, os pais pelo lado esquerdo da arca e Noé pelo direito. Em seguida, após entrar em diversas salas, o Capitão encontra Dado em uma delas, nessa estava acontecendo uma palestra que ressaltava a importância da língua de sinais e era ministrada por um Surdo acompanhado de uma intérprete de Libras.

Dado estava muito atento com tudo que o palestrante Surdo explicava. Após esse momento, foi assistir a uma outra palestra, essa era ministrada por um jacaré, ouvinte e que trabalhava em uma escola de animais Surdos, ele estava abordando a importância dos olhos e das patas na comunicação. Posteriormente, os pais de Dado encontram ele com Noé e agradecem ao Capitão em Língua de Sinais.

Após essa comunicação, o Capitão Noé percebeu que sua arca não era para todo mundo como ele tinha imaginado, no sentido de não ser acessível a todos. Sendo assim, Noé resolve fazer uma grande reforma, no intuito de tornar sua arca acessível a todos visitantes, sem nenhuma distinção. Desse modo, constrói uma nova sala que abordará os artefatos históricos e culturais de animais Surdos, mas não faz isso sozinho, conta com uma ajuda especial que não é revelado.

A partir da leitura dessa fábula, compreendemos que o mundo, seja animal ou humano, ele é heterogêneo, plural, diversificado. Assim, entendemos cada um possui singularidades e estas merecem atenção e respeito. Ao que tange ao Surdo, eles fazem parte de um grupo minoritário, visto que os ouvintes ocupam o majoritário, desse modo, eles sofrem com as barreiras da comunicação.

Com a (re)construção da arca, objetivando a acessibilidade, podemos inferir que não são eles que devem se moldar ao mundo ouvinte, e sim os ouvintes se adequar ao mundo das mãos sinalizantes. Em síntese, dar condição de acesso, de interação entre Surdos (que usam a língua de sinais com L1) e ouvintes é (des)construir barreiras comunicativas e construir uma sociedade mais empática e inclusiva.

Na próxima seção apresentaremos a nossa base para discussão, à metodologia da presente pesquisa.

5 METODOLOGIA

Após todas as discussões percorridas nas linhas dessa pesquisa, iremos apresentar uma proposta de intervenção de cunho pedagógica, visto que compreendemos a necessidade de tornarmos uma literatura não canônica e pouco utilizada no chão da sala de aula, a Literatura Surda, alcançável, palpável, lida e refletida.

Sob esse viés, tornar a literatura surda presente na prática pedagógica do docente, é de certo modo, minimizar o preconceito enraizado para com a Comunidade Surda através das reflexões, como também é resistir a um país que segue com práticas tão coloniais e apáticas.

Para tanto, a sala de aula é o *locus* selecionado para nossa intervenção pedagógica, visto que é um espaço em que se constrói diversificados saberes que partem das interações. Nesse sentido, ao que concerne à metodologia dessa pesquisa, é caracterizada numa natureza qualitativa, que de acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p.34) “[...] procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”.

Essa natureza metodológica, permite o pesquisador observar a investigação por uma ótica interpretativa e reflexiva da realização das práticas adotadas. Dessa

forma, será a partir desses pontos supracitados que os discentes poderão compreender, observar e interpretar os fatores que lhe são propostos por um olhar crítico-reflexivo.

A presente pesquisa possui caráter bibliográfico, que parte da ideia de consultarmos fontes para embasamento da produção, através dos materiais já elaborados e em circulação, a exemplo dos livros “[...] para refazer caminhos já percorridos e [...] repensar o mundo [...]”. (Rampazzo; Corrêa, 2008, p. 65). Com isso, para Marconi e Lakatos (2010) a pesquisa bibliográfica é um primeiro passo para qualquer pesquisa científica, ou seja, ela é essencial nesse processo.

Além desse caráter, também apresenta um exploratório, que segundo Gonsalves (2003) pode ser denominada de “pesquisa de base” e se caracteriza pelo seu desenvolvimento e elucidação de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão mais panorâmica sobre a temática estudada, dando assim suporte para um aprofundamento significativo no discorrer da produção científica.

Ainda, ao que concerne o caráter da pesquisa, essa também se configura como propositiva, visto que a partir de uma problemática, mostramos uma proposta de intervenção em uma tentativa de minimizar as lacunas existentes.

6 SEQUÊNCIA BÁSICA À LUZ DE COSSON: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC no que diz respeito ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano), para uma experiência com a literatura que atinja os objetivos de transformar e humanizar, faz-se necessário promover ao discente uma vivência literária que forme esse leitor para não só compreender o texto, mas perceber além de suas nuances. Assim, o discente construirá um desenvolver mais crítico e reflexivo, a ponto de partilhar suas impressões com outros leitores (BRASIL, 2018, p. 158).

Sob essas percepções, ressaltaremos um modelo de sequência, esse visa o promover de leituras literárias na sala de aula, o referido nos é apresentado por Cosson (2018). Lembrando que, o autor propõe duas sequências, a *sequência expandida* e a *sequência básica*, a última terá foco em nosso trabalho, uma vez que utilizaremos ela na proposta pedagógica demonstrada no desenvolver da presente produção. Nesse ínterim, a *sequência básica* proposta por Cosson (2018),

subdivide-se em quatro passos, são eles: *motivação*, *introdução*, *leitura* e *interpretação*.

No primeiro passo, a *motivação*, o objetivo é expor uma situação, a ponto do discente se inquietar e interagir com os questionamentos lançados, como ratifica Cosson (2018):

[...] a leitura demanda uma preparação, uma antecipação, cujos mecanismos passam despercebidos porque nos parecem muito naturais. Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo da leitura como um todo. Ao denominar *motivação* a esse primeiro passo da sequência básica do letramento literário, indicamos que seu núcleo consiste exatamente em preparar o aluno para entrar no texto. O sucesso inicial do encontro do leitor com a obra depende de boa *motivação* (COSSON, 2018, p. 54).

Como podemos inferir, o objetivo principal é acessar os conhecimentos prévios dos alunos e prepará-los através das discussões para etapa seguinte, tornando-os motivados para realizar a leitura que será apresentada. No segundo passo, a *introdução*, cuidará da exposição sintetizada da biografia do autor, como também da apresentação da obra a ser trabalhada.

Na terceira, a *leitura*, faz-se importante o contato direto dos alunos com a obra, tornar o livro palpável, para que possam observar, sentir, tocar, entre outros fatores. De acordo com Cosson (2018, p. 62) “A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista”, nesse sentido, aos alunos lerem a obra não se deve ser observada com um viés de policiamento, e sim de compreender o processo, em uma tentativa de averiguar as possíveis dificuldades dos alunos em torno dela para oferecer auxílio/acompanhamento.

Nesse sentido, o docente poderá solicitar aos discentes o compartilhamento de suas experiências a partir da leitura com todos da turma. Segundo Cosson (2018, p.64)) através desse acompanhamento com os alunos por meio dos intervalos “[...] o professor poderá ajudá-los a resolver ou, pelo menos, equacionar questões que vão desde interação com o texto, a até o ritmo de leitura [...]”.

O quarto e último passo diz respeito à *interpretação*, Cosson (2018) aponta que é complexo, mas isso não pode ser um fator determinante. Nesse diálogo, o autor propõe um cenário no viés do letramento literário e subdivide em dois momentos, são eles: um interior, e o outro exterior. De acordo com Cosson (2018, p.

65) “O momento interior é aquele que acompanha a decifração, palavra por palavra, página por página, capítulo por capítulo, e tem seu ápice na apreensão global da obra que realizamos logo após terminar a leitura”, isto é, uma conexão entre leitor e obra.

Ao que concerne o momento externo, esse é definido por Cosson (2018, p. 65) como “[...] a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade”. Nessa ótica, o externo é marcado pela saída da interpretação individual para sua realização em grupo.

“Na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente. A razão disso é que, por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma sociedade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (COSSON, 2018, p. 66).

A partir dessas discussões é que compreendemos o viés do letramento literário proposto por ele, pois a partir dessa elucidação, conseguimos estabelecer distinções entre a leitura realizada no chão da sala de aula e a produzida de forma individual. Nesse sentido, é a partir dessa partilha de saberes que se realiza atribuições sob novos olhares, sentidos e significados acerca da leitura e das percepções do mundo a sua volta.

6.1 Proposta de intervenção

Quadro 1 – proposta de aula

<p>Objetivo geral:</p> <p>Objetivos específicos:</p>	<p>Promover o experiência(ar) da leitura literária a partir de uma literatura surda.</p> <p>- Compreender as percepções dos discentes acerca de algumas crenças e preconceitos sobre a Surdez e a Língua Brasileira de Sinais;</p> <p>- Desconstruir os estigmas que rodeia a Comunidade Surda;</p>
---	---

	- Proporcionar uma formação discente crítico-reflexiva a partir da leitura literária.
Tempo:	Para uma aplicação significativa, traçamos uma possível sequência de 12 (doze aulas), sendo divididas em: 1 (uma) aula para compreender os saberes prévios dos discentes acerca da Comunidade Surda; 1 (uma) aula para elucidar no que tange aos artefatos culturais dessa minoria linguística; 3 (três) aulas destinadas à leitura literária da obra <i>A fábula da Arca de Noé</i> e, posteriormente, proporcionar um momento para partilha/percepções dos discentes acerca do que foi lido; 1 (uma) aula para produção artística a partir da leitura; 3 (quatro) aulas destinadas a elaboração de um <i>mural literário</i> e em seguida a apresentação e confecção de um <i>teatro de sombras</i> ; 1 (uma aula) para o ensaio do <i>teatro de sombras</i> e por fim, 2 (duas aulas) para realização da culminância.
Recurso:	Uma caixa de papelão quadrada; marcadores coloridos; cola para EVA ou cola quente; cola branca; palitos de churrasco; papel color set preto; papel vegetal; retalhos de EVA; papel color-set preto; lanterna LED ou lanterna do celular; papel carbono; estiletes; tesoura; lápis; moldes impressos; papéis sulfites; lápis de cor; barbante; prendedores; folders impressos; Notebook; Caixinhas de som; Datashow, quadro branco e pincel.
Literatura utilizada em sala:	<i>A fábula da Arca de Noé</i> (2014) do autor Surdo Cláudio Henrique Nunes Mourão.
Avaliação:	Contínua, mediante a participação.

Fonte: Elaboração própria (2022)

Para que de forma significativa seja construída essa aprendizagem, definimos um percurso com 4 (quatro) etapas – que serão descritas à luz das orientações de Cosson (2018), as quais se interligam na intenção de promover um desempenho satisfatório dos discentes. Desse modo, iremos abaixo discutir sobre como pode acontecer/desenvolver essas aulas que foram pontuadas na tabela acima.

Sob essas nuances, vale ressaltar que essa sequência de aulas foi pensada para ser desenvolvida em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, considerando que esta é formada por alunos Surdos e ouvintes, partindo do pressuposto de que já conhecem o gênero a ser trabalhado e são alfabetizados.

Para essa realização, faz-necessário termos uma sala que acolha e cativa os discentes, sugestivamente podemos organizar eles em semicircunferência. Ao que tange aos alunos Surdos, é importante frisar que a eles este deve estar garantido o direito ao intérprete de Libras⁴ e que tudo que venha a ser realizado esteja sem barreiras de visibilidade.

6.1.1 Etapa 1

Esta etapa será marcada pela *motivação* proposta na sequência básica apresentada por Cosson (2018). Nesse primeiro momento, será entregue a cada aluno um post-it⁵ para que eles escrevam suas respostas a partir de uma questão norteadora, esta será: “O que você entende por surdez e Língua Brasileira de Sinais?”, após terem escrito neste papel, será colocado fixado no lado direito do quadro que será intitulado com a questão norteadora citada anteriormente.

Após isso, a partir de uma roda de conversa, será compreendido os saberes desses alunos acerca de algumas crenças e preconceitos no que se refere à surdez e a Libras, os quais são elencados, por exemplo, por Gesser (2009), a saber: Surdo, Surdo-mudo ou deficiente auditivo?; O Surdo precisa ser oralizado para se integrar na sociedade ouvinte?; A língua dos Surdos é mímica?; O Surdo tem identidade e cultura próprias?.

Por esse caminho, com a mediação necessária, esses pontos serão desmistificados à luz de Gesser (2009). Vale ressaltar que outros pontos poderão surgir nesta roda de conversa, por isso é importante um estudo aguçado sobre a temática, a fim de que se possa, de forma assertiva e significativa, esclarecer sobre os possíveis questionamentos.

Em um último momento dessa primeira etapa, será novamente entregue o post-it para cada discente, e novamente a questão norteadora será: “O que você entende por surdez e Língua Brasileira de Sinais?”, assim como se repetirá, a diferença é que nesta situação os papéis serão fixados no lado esquerdo do quadro.

⁴ De acordo com Quadros (2004, p. 27), o tradutor intérprete de Língua de Sinais é aquele “profissional que domina a Língua de Sinais e a língua falada do país e que é qualificado para desempenhar a função de intérprete da Libras. No Brasil, o intérprete da Língua de Sinais deve dominar a Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa”.

⁵ Pequeno papel para anotação que contém na parte de trás uma tira de cola re-aderente para ser fixado em documentos ou superfícies.

Após essa feitura, será observado e refletido a diferença e ressignificação de alguns termos postos por eles.

6.1.2 Etapa 2

Esta etapa visa trabalhar três pontos elencados por Cosson (2018) no que se refere à sua sequência básica, que são: *introdução*, *leitura* e *interpretação*. Desse modo, no que tange à introdução, a sala será decorada com imagens do livro – da capa à contracapa – da parede ao teto para explorar o visual. Quando os alunos entrarem na sala e visualizarem, serão questionados: O que vocês conseguem visualizar?; Conhecem a história?; Já ouviram falar em literatura surda?.

Após escutar todos os conhecimentos prévios a partir do que foi questionado, de forma breve será apresentado e discutido sobre os artefatos culturais do povo Surdo, dando ênfase à literatura surda. Em seguida, será brevemente avivada as informações acerca do gênero fábula, apresentada a obra escolhida para ser trabalhada, *A Fábula da Arca de Noé*, como também, uma breve biografia do autor e ilustradora. Ao mostrar o livro, os alunos comentarão suas primeiras impressões que lhes são permitidas através da capa e o que imaginam ser essa história.

Depois desses primeiros momentos, é neste que todos os saberes construídos anteriormente serão potencializados, e será desenvolvida uma prática de leitura literária a partir da fábula citada, escrita por Cláudio Henrique Nunes Mourão no viés do letramento literário que é proposto por Cosson (2018), o qual enfatiza que este tipo de leitura propicia novos sentidos, novos olhares.

De acordo com Cosson (2018) o letramento literário no espaço escolar precisa de planejamentos. Partindo desse entendimento, nesta etapa, faremos a leitura da fábula sinalizada acima, em que tornaremos o livro palpável para cada aluno visualizar, sentir e ler, e assim promover uma leitura compartilhada em sala, podendo ter pausas para aguçar a curiosidade e criatividade dos discentes, a partir de uma intenção expressiva estética e linguística.

Ressalta-se que para ele se tornar palpável, é importante o docente tê-lo em seu acervo pessoal, dado que possuí-lo na biblioteca da instituição ainda é uma problemática, considerando a realidade escolar vivenciada de forma geral, além de que é necessário uma quantidade considerável de livros. Nesse ínterim, para que essa experiência com a leitura possa ser produtiva, o exemplar deve ser passado

para toda turma a fim de permitir as sensações que só o livro oportuniza, como também para uma melhor vivência, propomos a utilização de fotocópias coloridas da obra para que se possa explorar seus elementos semióticos e construir um diálogo mais significativo. Destaca-se que para esse momento, pode-se fazer uso do *scanner* do livro para ser apresentado em slide, como também o pdf dele, caso a realidade contribua, visto que para isso, faz-se necessário que os discentes tenham acesso ao celular.

Posteriormente, será exibida a leitura em Libras no Datashow (aparelho de projeção), com a utilização de um DVD – o referido vem acompanhado do livro – em Língua Brasileira de Sinais e possui legenda em Língua Portuguesa, ou seja, é uma obra bilíngue.

Além disso, logo depois, terá um momento/espço para os alunos partilharem suas percepções/experiências com a leitura e fazerem suas inferências, isto é, suas interpretações. Dessa maneira, por meio dessa discussão positiva, eles compreenderão o trajeto percorrido e serão direcionados para a produção de um desenho individualmente (para ser entregue na aula seguinte) com seus sentires e compreensões provocados a partir da fábula lida, como também a criação de uma continuidade sintetizada para ele, visto que a obra permite essas nuances.

6.1.3 Etapa 3

Toda a construção permeada/fomentada a partir das etapas, tem como intuito proporcionar uma formação discente reflexiva, a fim torná-los agentes sociais colaborativos no embate às crenças e pré-conceitos⁶ existentes no que tange à Comunidade Surda. Para isso, dedicamos esta etapa para confecção de um *teatro de sombras* e um *varal literário*.

O *teatro de sombras* consiste em uma arte antiga de manuseio/manipulação de bonecos de sombras que são colados em vara/palitos entre uma luz e uma tela, a fim de proporcionar ao espectador a visualização das sombras que se movimentam.

Pensar o Teatro de Formas Animadas, mais especificamente o Teatro de Sombras é também refletir sobre o brincar, sobre o lúdico; afinal, animar um objeto é lhe conferir alma, dar-lhe vida. O ato de brincar envolve tanto as

⁶ O hífen é utilizado para um efeito didático e enfatizado de um termo que carrega consigo uma reflexão, visto que sujeitos formam “opiniões” desfavoráveis e inadequadas de forma antecipada, ou seja, sem base.

crianças quanto aqueles que se deixam penetrar neste mundo de sonhos em que tudo se torna possível [...] (KNABBEN, 2012, p. 1)

Esta técnica possui um encanto diferente do que normalmente é visto, pois atravessa o imaginário e se configura como uma prática lúdica de aprendizagem como afirma Knabben (2012) na citação acima. A contação através do contraste proporcionado pela luz e a sombra, constrói o saber a partir de uma ponta que liga a leitura, no nosso caso a literária, entre personagens, movimentação e dramatização.

Dito isso, nos primeiros momentos da aula, será apresentado uma contextualização do que seja esse teatro, como também será mostrado com o uso do projetor um vídeo e imagens de um já realizado para que compreendam a proposta. A partir disso, será pensado em grupo, de forma dialógica, os elementos cênicos necessários, em seguida será preciso relembrar o enredo da fábula lida e destacar/anotar os nomes dos personagens e suas respectivas ações.

Após esse momento, faz-se necessário a divisão de grupos e responsabilidades, cada discente ficará responsável por algum elemento cênico e por um personagem. Nesse cenário, poderemos intervir na produção, como também no esclarecer de possíveis dúvidas.

Para confecção, serão necessários alguns materiais, esses já foram pontuados no *quadro 1*. Desse modo, inicialmente iremos precisar de uma caixa de sapato ou qualquer caixa que facilmente encontramos nos supermercados, em um dos seus lados será feito um corte quadrado que nos servirá de “abertura” para visualização do teatro; precisamos de uma outra parte recortada, caso não seja caixa de sapato, necessitará fazer e esta poderá ser feita em sua lateral, pois iremos necessitar para entrar com os personagens na encenação.

Posteriormente, na primeira abertura será colado o papel vegetal, após isso, será confeccionada uma espécie de moldura para ser colada na frente do teatro confeccionada de caixa para explorar ainda mais o visual. Em seguida, disponibilizaremos os moldes impressos para que eles desenhem com o palito de churrasco no EVA e depois possam fazer o recorte de forma sutil.

Depois da feitura do teatro, iremos partir para os personagens. Os moldes que foram impressos, entregues e depois desenhados serão recortados e produzidos no papel color-set com uma folha de papel carbono. Após esse procedimento, iremos para outro passo que é o recorte de forma minuciosa.

Posteriormente, é só fazer a colagem dos moldes nos palitos de churrascos e acender a lanterna por trás do teatro.

Posteriormente um discente irá ler a fábula e os outros ensaiarão a apresentação com nosso auxílio/instrução para que juntos possamos obter resultados satisfatórios. Logo depois, serão recolhidas as produções artísticas solicitadas na aula anterior para construção do “varal literário”, este será composto por essas produções; barbantes e prendedores.

6.1.4 Etapa 4

Considerando as discussões e todo trilhar da proposta pedagógica, chegamos à última etapa, esta visa expor o *varal literário* com todas as produções artísticas e de escrita que serão resultados da subjetividade e ótica de cada discente a partir do que foi lido, discutido e experienciado. A proposta é que essa exposição aconteça no espaço escolar, mais precisamente em um pátio para toda comunidade da escola, para que haja reflexão/conscientização por parte de todos que a compõe, dessa forma, promovendo um alcance mais significativo no âmbito e perpetuando conhecimentos necessários para uma formação cidadã mais empática e menos colonial.

Iremos conduzir essa culminância, a fim de contextualizar o trajeto construído até o momento, para que haja saberes significativos inclusivos através das interações. Assim, além de discutimos oralmente, necessitaremos da parceria do intérprete de Libras para esse momento, assim como todos os outros que estão descritos nas etapas anteriores, para que haja esse diálogo na modalidade gestual-visual. Para esse momento se tornar ainda mais elucidativo, será entregue a todos presentes, *folders* contendo a síntese do trajeto percorrido e os mitos a serem desconstruídos, na tentativa de que todos possam compreender a importância do processo decolonial, ou seja, compreender que somos plurais e que precisamos respeitar a si e ao outro.

Posteriormente, todos alunos participantes terão seu espaço para relatar sua experiência(ar) com todo trajeto e explicar suas produções. Em seguida, será realizada a apresentação do *teatro de sombras* para finalizar esse momento, este foi pensado para uma prática mais cativante e didática acerca do que foi discorrido no chão da sala de aula.

7 É CHEGADA A HORA DE DESEMBARCAR

Esse desembarque não indica uma conclusão, uma linha de chegada, porque entendemos que o navegar ainda é necessário. A arca não precisa parar nesse momento, ela pode ir além para alcançar mais pessoas, lugares/espaços e atravessar fronteiras científicas, sim, ela pode. Vale destacar que a navegação a qual nos referimos diz respeito ao processo de inclusão educacional com ênfase no sujeito surdo.

Candido (2011) fomenta que o acesso à literatura é um direito de todos. Ampliando esse discurso, pontuamos o quão necessário é a aproximação de todos sujeitos com a literatura surda. Dado que, essas produções, como já foi destacado anteriormente, são tecidas/escritas por sujeitos surdos e expressam nelas a sua identidade, cultura e formas de pintar/enxergar o mundo, e é por intermédio dela que seus valores linguístico-culturais são fortalecidos.

Desse modo, os navegares reflexivos durante todo percorrer do presente trabalho é por compreender que o uso dessas literaturas em salas de aula regulares geralmente são escassas, visto que não está ligada ao cânone literário nacional e isso é um dos pontos que a torna “invisível” aos olhos de alguns docentes que sofrem por terem lacunas no seu processo formativo e ausência, por vezes, de uma formação continuada. Dessa maneira, tornando ainda mais distante a união de dois grupos linguísticos: ouvintes e surdos.

Sob essa afirmação, reforçamos a necessidade desses dois grupos linguísticos criarem laços, um compreender as singularidades do outro e as respeitá-las, assim estabelecendo uma relação humana, empática e inclusiva. Promover desde a educação básica essas pautas aqui fomentadas, é o caminho para uma sociedade mais justa e igualitária, na qual o sujeito alcançará um nível de criticidade de suas ações, a ponto de refletir sobre o papel social que deve assumir frente à inclusão.

Nesse sentido, com *A Fábula da Arca de Noé (2014)*, obra literária selecionada para nossa proposta de intervenção, acreditamos poder construir espaços mais plurais, dialógicos e significativos. A literatura tem esse poder de

humanizar; de ressignificar/trans(formar) o que já está posto e possibilitar vivências sob outros olhares, esses mais empáticos e despidos de pré-conceitos.

Em suma, concebemos a literatura surda como um recurso potencializador para o processo de inclusão, visto que alunos surdos e ouvintes ao terem contato com essas produções, terão acesso à uma discussão que inviabiliza a prática segregatória/excludente. Desse modo, contribuindo para construção de espaços/pessoas mais empáticos, pois essas reflexões influenciam de forma direta e positiva o construir do eu-cidadão de cada um deles, além de fortalecer as identidades e culturas.

Após todas essas discussões, enfatizamos que ansiamos que essa sequência aqui proposta, alcance o chão da sala de aula, para provocar no corpo discente e docente reflexões, inquietudes e ressignificações que atravessem os muros escolares. Esperamos também que a proposta apresentada possa contribuir para indagações existentes, assim como servir de fundamentação e provocação para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.p. Acesso em: 19 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2018. Brasília, DF, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.PDF. Acesso em: 17 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Curriculares para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 17 ago. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberesco. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANDIDO, Antonio. (1988) **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011. p. 171-193.

CICCONE, Marta. **Comunicação total**: introdução, estratégias a pessoa surda. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2018.

COUTINHO, Afrânio (Org.). **Conceito de literatura brasileira**. 1º edição. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Francyllayans Karla da Silva. **A identificação de artefatos culturais nos livros em língua portuguesa do autor surdo Claudio Mourão**: uma reflexão sobre a relação língua, cultura e literatura.2020. 21f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa como 2ª língua para Surdos) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/xmlui/handle/177683/1197?locale-attribute=pt_BR. Acesso em: 08 out. 2022.

GESSER, A. **LIBRAS? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 3. ed. Campinas: Alínea, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2009. CD ROM, Versão 3.0.

KARNOPP, L. Literatura surda. ETD – **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, nº 2, p. 98-109, jun. 2006.

KNABBEN, J. C. Experiências didáticas com o teatro de sombras. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 147-156, 2012. DOI: 10.5965/2358092502022003147. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/2650>. Acesso em: 3 ago. 2022.

KRAEMER, Graciele Marjana. et al. Identidade e cultura surda. In: LOPES, Maura Corcini et al. **Cultura Surda & Libras**. Porto Alegre: Editora Unisinos, 2012. Cap. 7. p. 138-152.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de e LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. **Uma escola, duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2014.

LODI, A. C. B. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05. **Educação e Pesquisa**. vol.39, n.1, p. 49-63, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2022.

LULKIN, A.S. **O discurso moderno na educação dos surdos**: práticas de controle do corpo e a expressão cultural amordaçada. Porto Alegre: Medicação, 2015.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Iara F. de Melo. Linguagem, inclusão e ensino. IN: LINS, Juarez Nogueira (Org.). **Estudos na área de linguagem**: ensino, pesquisa e formação docente. Recife: EDUFPE, 2016. p. 17-27.

MOURÃO, Claudio Henrique Nunes. **A fábula da Arca de Noé**. Ilustrações de Cathe de Léon. Porto Alegre: Cassol, 2014. 24p

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KLEIN, Madalena; LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade negociações, intercorrências e provocações**. Canoas/RS: Editora Ulbra, 2011, p. 55-71.

NÓVOA, António. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: (org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992.

PISSINATTI, Larissa Gotti; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Literatura surda: proposta pedagógica descolonizadora em sala de aula. **XIII Reunião Científica da ANPESul** - ISSN: 2595-7945, 2020. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/5774-texto_proposta_completo.pdf. Acesso em: 09 out. 2022.

Projeto pedagógico de curso Licenciatura Letras Português (UEPB - campus III). Disponível em: <https://sistemas.uepb.edu.br/carelatorios/RelatorioPPC?id=65&rl=RelatorioPPC>. Acesso em: 19 ago. 2022.

Projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a Distância – IFPB. Disponível em: https://estudante.ifpb.edu.br/media/cursos/43/documentos/Projeto_Pedag%C3%B3gico_do_Curso_de_Licenciatura_em_Letras_2017.pdf. Acesso em 19 ago. 2022.

Projeto político-pedagógico de curso Licenciatura em Língua Portuguesa - UFPB. Disponível em: http://www.cchla.ufpb.br/ccl/contents/documentos/ppc_letras-portugues-2019.pdf. Acesso em: 19 ago. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa.** Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RAMPAZZO, Sônia Elisete; CORRÊA, Fernanda Zanin Mota. **Desmistificando a metodologia científica:** guia prático para produção de trabalhos acadêmicos. Erechim –Rio Grande do Sul: Ed. Habilis, 2008.

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

SKLIAR, Carlos (org.). **Abordagens sócio-antropológicas em educação especial.** In: CECCIM, Ricardo Burg, LULKIN, Sérgio Andrés, BEYER, Hugo Otto, LOPES, Maura Corcini. Educação e exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-32.

STAINBAICK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão:** um guia para educadores. Porto Alegre, Artmed, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** 3ª edição. Florianópolis: Editora da UFSC, 2013, 146 p.

STROBEL, Karin. **História da educação de Surdos.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2009

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Ensino de língua materna - Gramática e texto: alguma diferença?** Letras & Letras, Uberlândia, v. 14, n. 1, p. 171-179, 1998. ISSN/ISBN: 01023527.

VERAS, D. S.; BRAYNER, I. C. S. **Atuação docente:** ensino de libras no ensino superior. Trama, Marechal Cândido Rondon, v. 14, n. 32, p. 121-30, 2018.

AGRADECIMENTOS

Início sendo grata ao que Reina sobre a terra e céus, tudo é d'Ele e para Ele, pois é Deus o responsável por minhas realizações pessoais e profissionais, por essa linha contínua de oportunidades, aprendizagens e ressignificações.

Aos meus amados pais, Josinete e José Carlos, que me instigam a semear, partindo da ideia de que a colheita é resultado do processo. Ao meu esposo Allan, que mesmo diante de tantas adversidades, permaneceu ao meu lado sendo abrigo e afeto. Aos meus irmãos, Jhonatan e Joalyson, por me motivarem a tentar criar um mundo melhor todos os dias.

Às docentes que contribuíram de forma direta com a minha formação e hoje são inspirações, Karla Valéria e Danielle Coppi, sou eternamente grata a vocês.

À minha querida orientadora, Francyllayans Karla, por todo carinho e auxílio no tecer dessa produção, como também pelos incentivos desde a graduação, esses foram/são singulares e impulsionadores para eu estar findando mais esta etapa. É uma honra tê-la comigo durante toda jornada.

Estendo esse agradecimento aos professores que compõem a banca examinadora deste trabalho: Paulo Vinicius Ávila e Rosângela Neres. Sempre via o docente Paulo Ávila pelos corredores durante minha graduação, mas não tive a oportunidade de ter disciplinas que ele ministrasse, mas eis que ela chegou na especialização, e foi uma chegada de descobertas, reflexões e afetos.

À professora Rosângela Neres, meu carinho. Passei por umas vivências dolorosas no início da minha formação, e recorro precisamente de uma cena de lágrimas, a qual eu era protagonista, mas como acalento suave surgiu a professora Rosângela e o professor João Paulo, que estendo meus eternos agradecimentos, os quais de forma direta e significativa contribuíram para minha permanência no curso.

À amiga Ana Caroline, que há 15 anos se faz presente na minha vida de forma singular. À amiga Jordânia, também agradeço, assim como aos amigos Àlex e Daniel que tornaram essa pós mais leve e poética. À amiga Márcia que através de suas práticas em sala de aula me toca e inspira. Ao amigo-professor André que sempre se colocou à disposição para colaborar com essa caminhada, e ao meu amigo Gabriel Fernandes, que permaneceu comigo durante todo processo.

Espero vê-los e citá-los no próximo embarque acadêmico. Aos que não foram citados, sintam-se representados e abraçados. A todos, o meu muito obrigada!