



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE TEORIA
LITERÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA**

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO LEITOR SURDO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE
LITERATURA AOS ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL**

JOSÉ VICENTE RODRIGUES DA SILVA

Brasília – Distrito Federal

Março/2024



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRA
DEPARTAMENTO DE TEORIA LITERÁRIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO LEITOR SURDO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE
LITERATURA AOS ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL**

JOSÉ VICENTE RODRIGUES DA SILVA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura pela Universidade de Brasília. Orientadora: Profª. Dra. Roberta Cantarela

Brasília – Distrito Federal

Março/2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

RU48i Rodrigues da Silva, José Vicente
A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO
DO LEITOR SURDO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE LITERATURA AOS
ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL / José Vicente
Rodrigues da Silva; orientador ROBERTA CANTARELA. --
Brasília, 2024.
190 p.

Dissertação(Mestrado em Literatura) -- Universidade de
Brasília, 2024.

1. LITERATURA SURDA. 2. EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS. 3.
LEITOR/A SURDO/A. 4. CIDADANIA DA PESSOA SURDA. 5.
ACESSIBILIDADE LITERÁRIA . I. CANTARELA, ROBERTA, orient.
II. Título.

JOSÉ VICENTE RODRIGUES DA SILVA

**A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA PARA O PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DO LEITOR SURDO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DE
LITERATURA AOS ESTUDANTES SURDOS NO DISTRITO FEDERAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Literatura como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Literatura pela Universidade de Brasília. Orientadora: Profa. Dra. Roberta Cantarela

Aprovado em: 15 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Roberta Cantarela

Professora Doutora, Roberta Cantarela,
Instituto de Letras da Universidade de Brasília
(Orientadora)



Documento assinado digitalmente

ELIANA CRISTINA BAR
Data: 12/04/2024 11:23:48-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Eliana Cristina Bär,
Instituto Federal de Santa Catarina
(Membro externo)



Documento assinado digitalmente

MARIA DA GLORIA MAGALHAES DOS REIS
Data: 11/04/2024 12:01:31-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora, Maria da Glória Magalhães dos Reis,
Instituto de Letras da Universidade de Brasília
(Membro interno)

Professor Doutor, André Luís Gomes,
Instituto de Letras da Universidade de Brasília (Membro i



Documento assinado digitalmente

ANDRE LUIS GOMES
Data: 16/04/2024 16:20:49-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Brasília – Distrito Federal

Março/2024

DEDICATÓRIA

Dedico este texto à Comunidade Surda.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para a construção deste texto.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Codeplan	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
CF	Constituição da República Federativa do Brasil de 1988
CCCS	<i>Center for Contemporary Cultural Studies</i>
DF	Distrito Federal
DIPEBS	Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LSB-PSL	Língua de Sinais Brasileira- Português como Segunda Língua
MEC	Ministério da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fluxograma do percurso metodológico	59
Figura 2 - Cronologia do desenvolvimento da pesquisa	60
Figura 3 - Normativos que orientam o Currículo em Movimento	70
Figura 4 - Libras saindo da invisibilidade	70

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização do Currículo em Movimento da Educação Básica	69
Quadro 2 - Matriz Curricular – Ensino Médio – Linguagens	72
Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio – Linguagens – Arte.....	74
Quadro 4 - Projeto Biblioteca Castro Alves.....	82
Quadro 5 - Projeto Literário VideoLibras	84
Quadro 6 - Projeto FESTSURDO	86
Quadro 7 - Projeto Sala Interativa/ Espaço Criativo.....	87
Quadro 8 - Itinerário Formativo Bilíngue	88
Quadro 9 - Unidades curriculares obrigatórias	89
Quadro 10 - Trilha: LIBRAS saindo da invisibilidade	119

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Cadernos da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito – L2	34
Imagem 2 - Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga (EBT)	62
Imagem 3 – Currículo em Movimento – 7 Cadernos.....	68
Imagem 4 – Documento Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 2º Ciclo Anos Iniciais e Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 3º Ciclo Anos Finais.....	76
Imagem 5 - Muros da EBT.....	91
Imagem 6 – Fotos de murais dentro da escola	99
Imagem 7 – Coisas de Geicy.....	101
Imagem 8 – Leitura de carta.....	102
Imagem 9 – Arte e literatura em toda parte na EBT	106
Imagem 10 - Atividade para comemorar o dia do folclore.....	107
Imagem 11 – Oferta de curso de teatro na EBT.....	110
Imagem 12 – Peça teatral “FINA”	111
Imagem 13 – Confecção de materiais didáticos.....	112
Imagem 14 – Projeto ler e brincar.....	116
Imagem 15 – Trabalhando o clima/tempo de forma lúdica	117
Imagem 16 - Aprendendo xilografia	115
Imagem 17 - Capa do livreto "História e Mais Histórias"	116
Imagem 18 - Contracapa do Livreto "História e Mais Histórias.....	117
Imagem 19 - Prova de Redação do Vestibular UnB 2022	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - EDUCACENSO 2019 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.	174
Tabela 2 - EDUCACENSO 2020 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.	175
Tabela 3 - EDUCACENSO 2021 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.	177
Tabela 4 - EDUCACENSO 2022 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.	179
Tabela 5 - EDUCACENSO 2019 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.....	181
Tabela 6 - EDUCACENSO 2020 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.....	182
Tabela 7 - EDUCACENSO 2021 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.....	183
Tabela 8 - EDUCACENSO 2022 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.....	184
Tabela 9 - EDUCACENSO 2022 - Total de alunos com deficiência por Rede.....	185
Tabela 10 - EDUCACENSO 2019 a 2022 Total de alunos ouvintes da Escola Bilíngue de Libras e Português de Taguatinga	185
Tabela 11 - EDUCACENSO 2019 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.	186
Tabela 12 - EDUCACENSO 2020 -Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.	186
Tabela 13 - EDUCACENSO 2021 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.	187
Tabela 14 - EDUCACENSO 2022 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola	187

RESUMO

A Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, é um marco positivo na luta pelos direitos de cidadania dos surdos brasileiros. Nessa perspectiva, o Brasil possui um espaço favorável para o ensino e a aprendizagem da Língua de Sinais Brasileira Libras (Libras), como primeira Língua, e da Língua Portuguesa Escrita, como Segunda Língua, especialmente em contextos escolares e do desenvolvimento da Literatura Surda. Entre os preceitos apresentados, a referida Lei reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão, com todas as recursividades linguísticas que as Línguas proporcionam. Isto posto, o objetivo do presente estudo é verificar como a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT), localizada no Distrito Federal, aborda os conteúdos de Literatura Surda, a literatura oralizada e outras artes, com a finalidade de demonstrar a relevância desse componente literário para o aprendizado dos estudantes Surdos e ouvintes. Como objetivos específicos, buscamos: i) analisar e registrar como os Surdos e ouvintes percebem a importância da literatura e outras artes, no ambiente escolar e fora dele; ii) verificar como os professores trabalham os textos literários no ensino de Língua Portuguesa e Libras aos estudantes Surdos e ouvintes; e iii) investigar os documentos oficiais do governo federal e local que tratam do ensino de literatura para estudantes surdos. A fim de desenvolver os objetivos apresentados, foram mapeados e analisados normativos e documentos educacionais, como o Projeto Político-Pedagógico, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Currículo em Movimento do Distrito Federal, dentre outros. A metodologia privilegiou a abordagem qualitativa, por meio de estudo de caso, e a observação participante. Para a obtenção das informações, utilizaram-se investigações em campo; num primeiro momento, conversas com a diretora e a vice-diretora, com as coordenadoras pedagógicas, além de entrevistas informais com pais de estudantes, corpo discente e docente, durante as apresentações de atividades culturais e pedagógicas da escola. Os resultados encontrados impõem uma reflexão sobre a importância do desenvolvimento de ações de esclarecimento prático acerca da literatura e das outras artes, bem como do que se compreende por Literatura Surda. Tal conclusão é, também, reforçada pelo depoimento informal de alguns pais e professores, ao apontarem que não há ensino de literatura nos componentes curriculares dessa escola. Assim sendo, presume-se que consideram como literatura apenas a “literatura canônica”, sem compreenderem que o que estão fazendo é literatura e, igualmente, Literatura Surda, por meio de uma arte que revela o cotidiano da Comunidade Surda, seja em ambiente escolar, ou em outros contextos. O conjunto dessas falas aponta para a existência de uma relação que precisa ser melhor desenvolvida entre o que se considera literatura e como ela reflete no desempenho escolar dos estudantes surdos, bem como na construção da sua efetiva cidadania.

Palavras-chave: Importância da Literatura. Literatura em Libras. Literatura Surda. Leitor Surdo. Cidadania da Pessoa Surda.

THE IMPORTANCE OF LITERATURE FOR THE PROCESS OF CONSTRUCTION OF THE DEAF READER: AN ANALYSIS OF LITERATURE TEACHING TO DEAF STUDENTS IN THE FEDERAL DISTRICT.

ABSTRACT

Law No. 10,436, of April 24, 2002, is a positive milestone in the fight for the citizenship rights of Brazilian deaf PEOPLE. From this perspective, Brazil has a favorable space for teaching and learning Brazilian Sign Language (Libras) as a First Language, and Written Portuguese as a Second Language, especially in school contexts and in the development of Deaf Literature. Among the precepts presented, the aforementioned Law recognizes Libras as a legal means of communication and expression, with all the linguistic resources that Languages provide. That said, the objective of the present study is to verify how the Escola Bilingue Libras e Português Escrito de Taguatinga (EBT), located in the Federal District, approaches the contents of Deaf Literature, oral literature and other arts, with the purpose of demonstrating the relevance OF this literary component for the learning of Deaf and hearing students. As specific objectives, we seek to: i) analyze and record how Deaf and Non-Deaf people perceive the importance of literature and other arts, in the school environment and out of it; ii) verify how teachers work with literary texts when teaching Portuguese and Libras to Deaf and hearing students; and iii) investigate official federal and local government documents dealing with teaching literature to deaf students. In order to develop the objectives presented, regulations and educational documents were mapped and analyzed, such as the Political- Pedagogical Project, the Law of Guidelines and Bases (LDB), the Currículo em Movimento do Distrito Federal, among others. The methodology favored a qualitative approach, through case studies, and participant observation. To obtain the information, field investigations were used, initially as conversations with the principal and vice-principal, with the pedagogical coordinators, as well as informal interviews with parents, students and teacher board, during presentations of cultural and pedagogical activities of the school. The results found require a reflection on the importance of developing practical clarification actions regarding literature and other arts, as well as what is understood as Deaf Literature. This conclusion is also reinforced by the informal testimony of some parents and teachers, who point out that there is no teaching of literature in the curricular components of this school. Therefore, it is assumed that they consider only “canonical literature” as literature, without understanding that what they are doing is literature and, equally, Deaf Literature, through a form of art that reveals the daily life of the Deaf Community, whether in a school environment, or in other contexts. The set of these statements points to the existence of a relationship that needs to be better developed between what is considered literature and how it reflects on the academic performance of deaf students and the construction of their effective citizenship.

Keywords: Importance of Literature. Literature in Libras. Deaf Literature. Deaf Reader. Citizenship of the Deaf Person.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. REFERENCIAL TEÓRICO	18
1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO POVO SURDO	18
1.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM LONGO CAMINHO.....	20
1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEBATES ACERCA DA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO SISTEMA EDUCACIONAL	24
1.4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: COMO MODALIDADE DE ENSINO	31
1.5. DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA SURDA	35
1.6. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS.....	38
1.7. CONTEXTOS E CONSEQUÊNCIAS DO PROTAGONISMO DE PESSOAS SURDAS PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR	41
1.8. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR SURDO E A NOÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO	45
1.9. LITERATURA SURDA E LITERATURA EM LIBRAS	52
2. METODOLOGIA DE PESQUISA	58
2.1. CENÁRIO DA PESQUISA	60
2.2.NATUREZA DA PESQUISA	62
2.2.1 <i>Pesquisa qualitativa e interpretativista</i>	62
2.2.2 <i>Estudo de caso</i>	63
2.2.3 <i>Pesquisa documental</i>	64
2.2.4 <i>Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior</i>	65
2.2.5 <i>O Currículo em Movimento do Distrito Federal</i>	67
2.3PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS	76
2.3.1 <i>Entrevista informal</i>	76
2.3.2 <i>Observação Participante</i>	77
3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	79
3.1O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) DA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA	79
3.2OBSERVAÇÃO NA ESCOLA	90
CONCLUSÃO	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131

INTRODUÇÃO

O que me motivou a escrever sobre a Literatura Surda foi minha formação acadêmica e profissional, pois sou graduado em Pedagogia, com especialização em Educação Especial e Educação, com graduação mais recente em Língua de Sinais Brasileira-Português como Segunda Língua (LSB-PSL) pela Universidade de Brasília (UnB). Ademais, trabalho na Secretaria de Desenvolvimento Social do Distrito Federal (DF), na qual, também, são atendidas pessoas surdas em suas unidades de prestação de serviço social. Na graduação em (LSB-PSL), cursei uma disciplina de nome - Literatura de Língua de Sinais - que foi ministrada por um professor surdo. Esse conhecimento me estimulou a pesquisar sobre Literatura em Língua de Sinais Brasileira (Libras), porque, assim como a Literatura em Língua Portuguesa é importante para o desenvolvimento educacional do estudante ouvinte, a Literatura em Libras, também, é necessária aos estudantes surdos.

Por essa razão, resolvi pesquisar tal tema com o objetivo de fazer uma análise do ensino de literaturas para os estudantes surdos no Distrito Federal, tendo em vista a acessibilidade dos Surdos ao conhecimento das Literaturas e Outras Artes. É importante esclarecer que, neste texto, vamos usar os termos Literatura Surda, Literatura em Língua de Sinais e Literatura em Libras, mas o termo Literatura Surda é o que representa a Cultura Surda com todas as especificidades linguísticas e culturais do Povo Surdos. Também, ao usar os termos, Cultura Surda, Povo Surdo, Comunidade Surda, Surdos, serão escritos com a letra inicial maiúscula, como forma de evidenciar a relevância desses termos. Esta pesquisa pretende alcançar, principalmente, os estudantes surdos e quem se interessar por este assunto.

Este trabalho pretende investigar como o ensino de Literatura é efetivado; ademais, visa observar se é ministrado aos estudantes surdos na Educação Básica no contexto do DF; além do mais, objetiva analisar se há ênfase no local de pesquisa, que é a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito, localizada em Taguatinga, no DF (EBT) – a partir de agora, no texto, será usada a sigla da escola, EBT, assim como o termo Libras, para Língua de Sinais Brasileira. Para cumprir tais demandas, efetiva-se análise de Documentos, Acordos, Leis, Decretos, Literaturas de repercussão nacional, internacional, estadual, assim como textos teóricos de ideias diferentes sobre o tema e tópicos deste trabalho.

Segundo dados da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, há um quantitativo significativo de estudantes surdos matriculados no Ensino Básico - ver tabelas no apêndice (E) com os números -; nesse sentido, é importante pensar nos estudantes egressos desse sistema que poderão prestar exames para cursar educação superior, fazer concurso público, desenvolver produções artísticas, seguir uma profissão, os quais podem precisar dos conhecimentos literários para ter um bom desempenho. Outro dado importante: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2022) afirma que 5% da população brasileira é composta de pessoas que apresentam algum tipo de deficiência auditiva. Essa percentagem significa que, no Brasil, tem mais de 10 milhões de pessoas com deficiência auditiva.

Esse quantitativo justifica a necessidade de Políticas Educacionais, específicas, que contemple o ensino de qualidade aos Surdos. A Lei n.º 10.436/2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, tem impulsionado uma série de ações em prol das Comunidades Surdas. Podemos mencionar, como exemplo dessa expansão, o Decreto n.º 5626/2005, que regulamenta essa Lei e determina que os cursos de Licenciaturas, Pedagogia, Fonoaudiologia, curso de formação de professoras/es, que tenham uma formação básica em Libras, proporcionem a criação de cursos de Pedagogia Bilíngue de Surdo. Também, são essenciais concursos públicos destinados à formação de quadro de professores de Libras e tradutores-intérpretes nas universidades, nos Institutos Federais (IFs), no Instituto Nacional de Surdos (INES); a tradução do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para Libras, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); Escolas Bilíngue de Surdo, entre outros.

De acordo com dados de 2018 da Companhia de Planejamento do Distrito Federal (Codeplan), 0,9% da população do DF declarou possuir algum tipo de deficiência auditiva. Desse total, 90% fazem uso da Libras, segundo essa empresa estatal. Notadamente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui obrigatoriamente os recursos de legendagem, audiodescrição e interpretação em Libras, nas mais diversas manifestações da sociedade, impulsionou a movimentação de setores públicos e privados, da sociedade civil, da academia e das pessoas com deficiência, em busca de soluções que atendam efetivamente a população usuária desses recursos.

Assim, pode-se afirmar que tal normativa busca assegurar e promover a igualdade de condições das pessoas com deficiência em relação às demais. Contudo, ao se referir aos Surdos, a interpretação em Libras não é, apenas, o português sinalizado; há de se observar as especificidades

de cada produto (vídeo, filmes, oficinas, peças de teatro, blog, projetos, fóruns etc.) e as particularidades de cada Surdo ao desenvolver produtos literários, culturais, principalmente, os eventos que são patrocinados com dinheiro público. Isso tudo objetiva que o sujeito Surdo tenha direito aos conhecimentos literários, de forma que haja condições, conforme a sua necessidade, de entender e adquirir consciência literária para fazer as produções de sua própria comunidade, não apenas de materiais literários traduzidos ou/e adaptados de outras culturas. Por essa razão, este trabalho está amparado no interesse de proporcionar aos estudantes surdos contato com temas fundamentais para a formação de uma consciência literária, que se efetiva nas salas de aulas e reverbera na vida, a partir da formação cultural, política, social.

Para responder às questões que norteiam o desenvolvimento desta pesquisa, temos, como objetivo geral: verificar como a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada no Distrito Federal, aborda os conteúdos de Literatura Surda, Literatura Oralizada e outras artes, com a finalidade de demonstrar a relevância do componente literário para o aprendizado dos estudantes surdos e ouvintes.

Nesse sentido, estão elencados os seguintes objetivos específicos:

- Analisar e registrar como os Surdos e ouvintes percebem a importância da literatura e outras artes no ambiente escolar e fora dele;
- Verificar como os professores trabalham os textos literários no ensino de Língua Portuguesa e Libras para os estudantes Surdos e ouvintes;
- Investigar os documentos oficiais do governo federal e local que tratam do ensino de literatura para estudantes surdos.

Portanto, trata-se de um estudo que procura verificar como são abordados os conteúdos de Literatura Surda e literatura oralizada, bem como outras artes, com a finalidade de demonstrar a relevância do componente literário para o aprendizado dos estudantes Surdos e ouvintes. Este trabalho está organizado em três capítulos, além da introdução e das considerações finais. Na introdução, abordamos as questões iniciais relevantes deste trabalho, incluindo objetivo geral e específico. No primeiro capítulo, apresentamos a revisão da literatura sobre a Educação Especial, Educação Inclusiva, além da importância da literatura para a construção do leitor surdo, letramento literário, Literatura Surda, literatura em Libras. Nesse contexto, foi possível ainda realizar um recorte histórico da educação de surdos de forma a evidenciar o protagonismo da Comunidade Surda para o estabelecimento de políticas públicas de inclusão escolar. Em seguida, no segundo

capítulo, trabalhou-se o percurso metodológico da pesquisa, os fundamentos da pesquisa qualitativa, a teoria sobre o estudo de caso, a descrição da instituição de ensino, os procedimentos da coleta de dados. No terceiro capítulo, são realizadas as análises dos dados e a apresentação dos resultados, com base nos pressupostos apresentados no capítulo anterior. Na conclusão, apresentamos as considerações finais resultantes das reflexões e análises de dados. O presente estudo não tem o objetivo de “esgotar” o tema, mas de apontar caminhos e alternativas para futuras pesquisas nessa área de conhecimento. Por fim, apresentam-se as referências, bem como os instrumentos de apoio, a saber, os anexos e os apêndices.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para o desenvolvimento deste capítulo, foram realizadas consultas em bases de dados nacionais, tais como o Portal de Periódicos da Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), bibliotecas de universidades brasileiras, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICIT), Google Acadêmico, entre outros, para localização de textos relacionados ao tema da pesquisa.

Esclarece-se que não foram localizadas pesquisas com o mesmo título deste estudo. Entretanto, localizou-se uma variedade de estudos que podem se inter-relacionar com o enfoque direcionado a este trabalho, especialmente aqueles que apresentam como marco referencial o letramento literário, os estudos culturais em educação, identidade e cultura surda, Literatura Surda, Literatura em Libras, direito à literatura, entre outros.

Não obstante, inicialmente, far-se-á um recorte histórico da educação de Surdos nesta primeira seção.

1.1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DO POVO SURDO

Ao iniciar esse percurso histórico da educação do povo Surdo, alertamos para as diversas possibilidades de se contar uma mesma história. Assim, não acreditamos numa história única da Comunidade Surda, pois sabemos da complexidade desse povo. Nesse ponto, recordamos *Chimamanda Ngozi Adichie* quando nos adverte acerca do perigo de uma história única.

Para a realização desta pesquisa, optamos pelo estudo realizado pela pesquisadora Strobel (2009), que, ao contar a história da educação do povo surdo, menciona que está dividida em três grandes fases, sendo: revelação cultural; isolamento cultural; e o despertar cultural. Segundo essa pesquisadora:

[Na fase da] **Revelação cultural**, os povos surdos não tinham problemas com a educação. A maioria dos sujeitos surdos dominava a arte da escrita e há evidência de que, antes do Congresso de Milão, havia muitos escritores surdos, artistas surdos, professores surdos e outros sujeitos surdos bem-sucedidos.

[A fase do] **Isolamento cultural** é apontado que “devido às consequências do Congresso de Milão, ocorrido em 1880, que proibiu o uso da língua de sinais na educação dos surdos, as comunidades surdas vivem um período de isolamento. Contudo, há resistência por parte dessas comunidades à imposição da língua oral”.

[A fase do] **despertar cultural**, [teria ocorrido] após um longo período de opressão ouvintista para com os povos surdos, a partir dos anos 60, começa uma nova fase direcionada ao renascimento na aceitação da língua de sinais e da cultura surda (Strobel 2009, p. 12) (grifos nossos).

Para Strobel (2008, p. 42), “a presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade”, pois “sempre existiram surdos”. Mesmo, na Bíblia, livro Sagrado dos Cristãos Católicos, aparecem diversas menções às pessoas surdas e cegas, relacionadas às curas realizadas por Jesus Cristo, como encontrado no Evangelho de Lucas, versículos 7 até 22: “Então lhes respondeu: Ide contar a João o que vedes e ouvis: os cegos recuperam a vista, os coxos andam, os leprosos são purificados, os surdos ouvem, os mortos ressuscitam e aos pobres é anunciado o Evangelho [...]” (Bíblia de Jerusalém, p.1800).

Strobel (2008) demonstra que a falta de registro histórico sobre esse povo se deve, em muitos casos, à falta de respeito e até mesmo ao fato de não serem reconhecidos como seres humanos. A autora menciona, igualmente, que “por muitos anos o sujeito surdo esteve associado à deficiência mental”, e que o “despreparo dos profissionais ao atendimento aos surdos e a visão apenas clínica discriminou e marginalizou os surdos como sujeitos totalmente incapazes” (Strobel, 2008, p. 43).

Assim, a referida pesquisadora põe em realce que, na Antiguidade, os sujeitos surdos eram estereotipados como anormais, pois apresentavam algum tipo de atraso de inteligência. Por isso, Strobel (2006) chama atenção para o olhar preconceituoso da sociedade que apenas considera “normal” os sujeitos que fazem uso da comunicação por meio da fala. Afirma também que, na Roma antiga, os romanos, bem como os gregos, idolatravam a perfeição física (Strobel, 2006, p. 245). A esse respeito, a autora ressalta que os recém-nascidos que possuíssem algum tipo de imperfeição eram sacrificados; contudo, adverte que, no caso dos bebês surdos, esse castigo não era aplicado devido à dificuldade de detecção da surdez na nascença (Strobel, 2006, p. 246).

Silva (2006), por sua vez, assinala que “a rigor, a história do surdo como um ser” que vive num determinado contexto, construído “através dos tempos, não pode ser entendida à parte, fora das transformações sociais e do próprio processo histórico” no qual ele está inserido (Silva, 2006, p.16-17).

Para Strobel, as diversas visões existentes acerca da história de surdos são resultado da maneira particular com que o povo surdo “entende a história” (Strobel, 2008, p. 43).

Além disso, a autora alerta que:

A História Cultural dos surdos reflete os movimentos mundiais de surdos procurando não ter uma tendência em priorizar apenas os fatos vivenciados pelos educadores ouvintes, que se tornaram uma história das instituições escolares e das metodologias ouvintistas de ensino. Mas sim, procurar retratar os padrões culturais do povo surdo através de relatos, depoimentos, fatos vivenciados e de observações, misturando-se em um emaranhado de acontecimentos e ações, levadas a cabo por associações, federações, escolas e movimentos de surdos que são desconhecidas pela grande maioria das pessoas (Strobel, 2008, p. 58).

Desse modo, ao longo do texto, buscou-se evidenciar parte da trajetória das pessoas surdas desde a Antiguidade aos dias de hoje. No entanto, esse percurso revelou uma caminhada de lutas por direitos em prol de uma sociedade inclusiva e que respeite a diversidade.

Observa-se que a história do povo surdo é a nossa própria história, pois, assim como os ouvintes trilharam um longo caminho em busca da cidadania, eles também o fizeram. No entanto, durante esse trajeto, quase sempre estiveram à margem da sociedade, dos debates, que, em muitos casos, versavam sobre eles. Assim, pode-se afirmar que, em alguns momentos históricos, especialmente no que diz respeito à pessoa surda, sofreram com a segregação, o isolamento e até mesmo com as representações discriminatórias feitas sobre eles. Nesse contexto, tais atrocidades ocorreram por razões hegemônicas, bem como pelo sistema de maioria ouvinte no qual estiveram inseridos. O Apêndice A desta pesquisa apresenta a trajetória do povo Surdo (da Idade Antiga à 2023). Menciona-se que o estudo de Strobel (2008) identificou um longo caminho que compreende desde a Idade Antiga até 2006; coube à nossa pesquisa fazer a atualização dos dados até o ano de 2023, como contribuição a essa Comunidade.

1.2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM LONGO CAMINHO

Touraine (1998) recorda que “quanto mais moderna é uma sociedade, mais rapidamente muda e age profundamente sobre si mesma e mais elimina as barreiras e as distâncias sociais herdadas do passado. Quanto mais apela a razão, menos suporta o peso da tradição” (TOURAINÉ, 1998, p. 13). É importante esclarecer que a Educação Especial é diferente da Educação Inclusiva, embora algumas obras que tratam desse assunto dialoguem com as duas modalidades, o que não tira as especificidades de cada uma.

Mendes (2010), no estudo intitulado **Breve História da educação especial no Brasil**, apresenta fatos históricos e perspectivas sobre a educação especial brasileira, ocorridos desde os anos de 1854 até meados dos anos 2000, na área da abordagem da educação de pessoas com deficiências. Revela, ainda, as diversas fases existentes nesse espaço de tempo, seus impactos e perspectivas futuras em relação à escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais. A partir da criação do Hospital Juliano Moreira, na Bahia, em 1874, a autora menciona duas vertentes para o atendimento de pessoas com deficiência, sendo vertente médica pedagógica e a psicopedagógica. Dessa maneira, é possível perceber certa dicotomia entre as abordagens.

A autora deixa claro, dessa forma, que houve descaso por parte do poder público no período em toda a esfera educacional, seja ela destinada a pessoas com deficiência ou não. De acordo com Mendes (2010), por volta do ano 1900, o conceito de deficiência existente era o de que se tratava de uma enfermidade relacionada a doenças venéreas, sífilis, pobreza e à falta de higiene, o que reforçava a ideia de isolamento ou da necessidade de promoção da chamada higienização.

Nesse sentido, Mendes (2010) indica que o processo de popularização da escola primária pública ocorreu nas décadas de 20 e 30 do século XX, sendo que os dados relacionados ao analfabetismo ficavam em torno de 80%. Nessa época, a vertente psicopedagógica foi influenciada pelas reformas educacionais sob o movimento escolanovista.

Essa abordagem acreditava que todos deveriam ter acesso à educação; que a construção de um sistema de ensino público, laico e gratuito seria a única forma efetiva de combater as desigualdades sociais. No entanto, tal movimento possibilitou ainda a entrada da psicologia na educação. Mendes (2010) cita, ademais, as reformas estaduais realizadas por Francisco Campos, em Minas Gerais, com destaque para a chegada ao Brasil da psicóloga Helena Antipoff, em 1929, que era reconhecida por ser fomentadora das questões relacionadas às pessoas com deficiências.

A autora aponta que a literatura especializada indica o distanciamento existente entre discurso e ação do movimento escolanovista. Isso resulta na sensação de que, apesar de defender a diminuição das desigualdades sociais, ao enfatizar as características individuais [...], resultou em maior exclusão dos considerados diferentes das escolas regulares no período.

Em seu estudo, Mendes (2010) investiga a questão desde a omissão relativa ao período Pré-Republicano até a conscientização após a Abertura Política no Brasil. Assim, apresenta a

importância, bem como as contradições de cada época ou período, defendendo que ainda hoje é possível verificar na sociedade a presença e a interação das abordagens mencionadas acima.

É interessante pontuar que a autora alude, com base nos estudos de outros pesquisadores, tais como Schneider (1974), Paschoalick (1981), Cunha (1988) e Ferreira (1989), que os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola defrontavam-se com duas possibilidades no sistema educacional brasileiro, sendo elas: a escola especial filantrópica, que não conseguia assegurar a escolarização; ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, as quais serviam basicamente mais como mecanismo de exclusão do que de escolarização.

Para a referida estudiosa, consideram-se as Reformas Neoliberais do Estado dos anos noventa (advento da educação inclusiva/ênfase na universalização do acesso, debate acerca da educação inclusiva x inclusão total), de maneira que aponta como contradição a necessidade de ação mínima do Estado frente às iniciativas filantrópicas e privadas. Por fim, a autora pontua que algumas inferências, a partir desse retrato histórico, são extraídas sobre as perspectivas futuras para a escolarização de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais na realidade brasileira. É importante pontuar que a educação inclusiva, ao contrário da educação especial, é uma imposição do sistema neoliberal, que inclui todos os estudantes em uma mesma classe sem o cuidado com as especificidades dos estudantes.

Mesmo com a mudança do pressuposto de segregação escolar para a orientação de inserção escolar das pessoas com deficiências, Mendes (2010) demonstra a existência de evidências que indicam um descaso do poder público em relação ao direito à educação para essa parcela da população, que perpassa pela falta de profissionais qualificados e vai até à falta de recursos.

Para a autora, o debate sobre a questão da Educação Inclusiva é hoje um fenômeno de retórica, assim como foi a integração escolar nos últimos 30 anos, pois a ausência de lastro histórico na nossa realidade, devido à importação de modelo europeu, fez com que nos distanciássemos da nossa realidade. Mendes (2010) faz o alerta de que não podemos negar que, na perspectiva filosófica, a inclusão é uma questão de valor, ou seja, é um imperativo moral.

Ela ressalta um dado alarmante mencionado por Silva (2002): de que a educação especial brasileira está enquadrada no contexto do pensamento neoliberal, o que dificulta o processo de inclusão social e escolar por seu óbvio interesse em lucros; além disso, na realidade, o interesse está na redução do Estado; esse fato é apontado como um desafio aos avanços das políticas públicas educacionais direcionadas a crianças e jovens com deficiências.

Para a autora, não há soluções simples e definitivas ao problema; no entanto, ela defende a atuação do Estado no sentido de garantir a elaboração e implementação de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiências. Para ela, o fomento governamental é o começo de todo o processo no sentido de garantir o direito à educação dessas pessoas.

Apesar das limitações de um trabalho com temática tão abrangente, o estudo tende a desconsiderar outras questões sociais, culturais, estruturais, que envolvem o processo histórico da educação especial no Brasil, no final do século XIX, com a criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e o Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857.

Poderíamos afirmar que há muita semelhança entre o que é levantado pela autora, num momento de desconhecimento de especificidades que dizem respeito à construção da cidadania da pessoa surda, e o discurso da atualidade. Em ambos, pode se perceber a necessidade de o Estado priorizar o debate sobre educação inclusiva, para ultrapassar esses desafios e impulsionar a formulação de políticas públicas mais adequadas a essa realidade, desde o tratamento adequado, dispensado às escolas especializadas, até questões de acesso, infraestrutura, materiais didáticos orientados que contribuam significativamente para o sucesso desses estudantes.

Quando analisamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), observamos que ela discrimina, no artigo 58, que a educação especial é “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996). Nesse aspecto, a Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, dispõe que:

por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (Brasil, 2001, p.1).

Há, assim, a compreensão de que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”. Essas normativas orientam o escopo da Educação Especial no âmbito da educação básica brasileira (Brasil, 2001, p.1).

No próximo item, faremos a discussão sobre a inclusão de pessoas surdas no sistema educacional brasileiro.

1.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DEBATES ACERCA DA INCLUSÃO DE PESSOAS SURDAS NO SISTEMA EDUCACIONAL

Nesta seção, discorrer-se-á sobre marcos referenciais internacionais e nacionais acerca da educação inclusiva, como a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências, a Declaração de *Jomtien* sobre Educação para todos, a Declaração de Salamanca, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, dentre outros que fomentam o mesmo debate. Nossa preocupação é com a ação social de mobilização promovida nos diversos espaços de diálogo, seja na esfera nacional ou internacional.

Importa observar que as políticas públicas destinadas às Pessoas com Deficiência (PcDs), no Brasil, possuem como marco referencial a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências. Essa Convenção foi promulgada pelas Nações Unidas, em 2007, e ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. O Art. 2º desse documento estabelece o conceito de deficiência, a saber:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Partindo desse conceito, observa-se que a educação inclusiva para pessoas com deficiência está prevista na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, conforme já destacado neste estudo, a partir da determinação constitucional de que ensino é baseado em igualdade de condições de todos para o acesso e permanência na escola, conforme preconiza o artigo 206, inciso I. Assim, é direito de todos, e com a garantia de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, de acordo com o artigo 208, inciso III. Nessa perspectiva, a educação inclusiva deve adequar-se à pessoa com deficiência e não ao contrário, e não a pessoa com deficiência adequar-se ao modelo de educação já estabelecido para as pessoas “ditas normais”.

Nesse sentido, Siquelli (2016) evidencia que:

a construção e efetivação da educação inclusiva coloca para a escola a necessidade de englobar os conhecimentos dos diferentes grupos sociais e culturais e, além disso, propicia, em seu interior, uma reflexão crítica acerca das questões sociais e econômicas que cercam esses grupos, visando à construção de práticas pedagógicas que vão ao encontro de suas potencialidades e necessidades educacionais, afastando-se das concepções e práticas hegemônicas (Siquelli, 2016, p. 284).

Em relação a esse aspecto, convém recorrer ao artigo 4º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, quando estabelece que “toda pessoa com deficiência tem direito a igualdade de oportunidade com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”. É importante assinalar que, apesar das garantias legais, quando se trata da pessoa surda, é importante que ela tenha direito de escolha sobre se quer estudar na escola bilíngue de surdo ou na educação inclusiva. Mesmo com tudo isso, percebe-se que essas pessoas continuam a enfrentar dificuldades no seu cotidiano, pois não basta apenas que o ambiente escolar seja inclusivo; é necessário que a sociedade como um todo esteja consciente e atenta para cobrar a execução dessa lei de inclusão em todos os setores da sociedade.

É interessante notar que a discussão sobre a educação inclusiva tem tido papel central em debates no cenário internacional e nacional na luta pelos direitos humanos da pessoa com deficiência. Nesse contexto, cabe destacar que a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na Espanha, no período de 7 a 10 de junho de 1994, contou com a participação de 92 (noventa e dois) países e vinte e cinco (25) organizações internacionais¹. Um de seus resultados é a Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, da qual o Brasil é signatário.

Nela, os representantes dos países, bem como das organizações internacionais presentes na Conferência de Salamanca, proclamaram que:

- (i) Cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem;
- (ii) Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias;

¹ Segundo Herz (2004), a criação das Organizações Intergovernamentais Internacionais (OIG) é uma decisão dos Estados, que delimitam sua área de atuação inicial. Nesse sentido, as (OIGs) são, ao mesmo tempo, atores centrais do sistema internacional, fóruns em que ideias circulam e nos quais se legitimam, adquirem raízes e também desaparecem, bem como mecanismos de cooperação entre Estados e outros atores. Assim, além de contribuir para a gestação de normas e regras, as “OIGs fornecem mecanismos para garantir a aquiescência à essas normas e regras [...]” (HERZ, 2004, p. 22-23).

- (iii) Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades;
- (iv) As crianças e jovens com necessidades educativas devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades;
- (v) As escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos [...] (Declaração de Salamanca, 1994).

Dessa forma, pode-se afirmar que uma das principais mudanças necessárias, apontada na Declaração de Salamanca para promover a educação inclusiva, é a capacitação/preparação das escolas para servir a todas as crianças, especialmente àquelas com necessidades educacionais especiais. Destaca-se, também, que, a partir dos documentos gerados nas convenções internacionais, pôde-se perceber que houve um desenvolvimento gradual do reconhecimento dos direitos das pessoas consideradas com deficiência, aumentando, conseqüentemente, a compreensão sobre valores inerentes à pessoa humana, em especial, no campo educacional.

Recorda-se que o direito de cada criança à educação, proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, possibilitou que as pessoas com deficiências tivessem o direito de expressar seus desejos em relação à sua educação. A partir disso, foi possível que pais e responsáveis pudessem ser consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de seus filhos.

Ressalta-se que a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990, admitiu a existência de dificuldades (graves deficiências no ensino) no campo educacional de múltiplos países. Mesmo diante de tal constatação, a discussão permaneceu no sentido de que, ainda em relação a esse cenário, fosse necessário que os países insistissem na universalização do ensino, de maneira que todo cidadão pudesse ter acesso ao sistema educacional. Nesse contexto, por haver lembrado que “toda pessoa tem direito à educação”, direito anteriormente afirmado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 10 de dezembro de 1948, foram propostos os seguintes compromissos da Conferência Mundial de Jomtien, elencados nos artigos 1 a 7, abaixo:

- Artigo 1: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
- Artigo 2: Expandir o enfoque;
- Artigo 3: Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;

Artigo 4: concentrar a atenção na aprendizagem;
 Artigo 5: Ampliar os meios e o raio da educação básica;
 Artigo 6: Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
 Artigo 7: fortalecer as alianças (Declaração de Jomtien, 1990).

Para concretização dos compromissos elencados acima, foram definidos os seguintes requisitos: (i) Desenvolver uma política contextualizada de apoio; (ii) Mobilizar os recursos; e (iii) Fortalecer a solidariedade internacional (UNESCO, 1990). Outra iniciativa com referência à educação inclusiva é a Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em 9 de setembro de 1994, em Londres. Nessa carta, é solicitado apoio dos países-membro para que promulguem a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, admitindo-a como estratégia primordial para atingir os objetivos de respeito aos direitos das pessoas deficientes. Segundo a Carta,

os direitos humanos básicos são ainda rotineiramente negados a segmentos inteiros da população mundial, nos quais se encontram muitos dos 600 milhões de crianças, mulheres e homens que têm deficiência. Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiências se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiem o acesso, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade (Carta para o Terceiro Milênio, 1999).

Uma vez mais, representantes de Organismos Internacionais e Países chamam atenção para a necessidade de proteção dos direitos das pessoas com deficiência, bem como da promoção de sua inclusão em todos os aspectos da vida humana.

Em 2006, foi realizada, em Nova Iorque, na Sede da Organização das Nações Unidas (ONU), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. A partir de então, o termo deficiência passou a ser considerado um conceito em evolução. Nesse contexto, tal termo seria o resultado da interação entre as pessoas com deficiência e as barreiras encontradas nas atitudes, nas comunicações e nos ambientes, que lhes obstam uma plena e efetiva participação na sociedade com as demais pessoas.

Naquela oportunidade, a convenção reconheceu o direito das pessoas com deficiência e buscou promover a conscientização da população quanto a esses direitos, incentivou os Estados partes a combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação à pessoa com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida.

Esses acordos internacionais, principalmente, o acordo de Salamanca, impulsionaram, abriram caminhos para as pessoas com necessidades educacionais especiais no Brasil, inclusive as

leis de acessibilidade para pessoas com necessidades educacionais linguísticas. Nesse contexto, Siquelli (2016) afirma que:

a expansão do conceito de inclusão criou no Brasil o desafio de promover a educação inclusiva, ou seja, a inclusão das pessoas com deficiências no processo regular de ensino nas escolas. As necessidades sociais, culturais e pedagógicas, até então homogeneizadas no sistema escolar brasileiro, passaram a ser contempladas em sua diversidade. A partir desse novo marco conceitual, que se consubstanciou nas legislações, fez-se necessário criar práticas pedagógicas nas quais as deficiências sejam contempladas e se efetive, de fato, o direito à educação de qualidade para todos, independentemente das especificidades de cada um (Siquelli, 2016, p. 288).

No que se refere especificamente ao direito à educação de qualidade para todos, é necessário mencionar que tal direito só será possível se o ensino estiver baseado na realidade social do educando de maneira a valorizar as singularidades e a diversidade existente, além de estimular iniciativas inovadoras e coletivas que visem ao desenvolvimento e progresso. Dessa forma, o compromisso entre Estado, família e sociedade é que faz com que a verdadeira educação tenha como resultado políticas públicas educacionais efetivas.

Retomando a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, de 2006, o artigo 24 destaca “o direito das pessoas com deficiência à educação”. Dessa maneira, tal direito deve ser garantido pelos Estados Partes. Assim sendo, cada país deve viabilizar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (ONU, 2006). Como sistema inclusivo, o artigo 24 ressalta que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:
 - a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
 - b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
 - c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (ONU, 2006).

Observa-se que o direito à educação é compreendido como meio para viabilizar um sistema educacional inclusivo, de forma a assegurar o acesso ao ensino em todos os níveis e ao longo da vida. Vale ressaltar que apenas a garantia do direito à educação não tem sido capaz de assegurar o pleno desenvolvimento do estudante Surdo. No Brasil, essas políticas ainda não foram totalmente

implementas, haja vista que há dificuldades educacionais que os estudantes surdos demonstram na educação básica e na superior, por falta de um letramento em Língua de Sinais Brasileira nas séries iniciais e no contexto familiar.

No Brasil, a Constituição Federal, em seu artigo 208, inciso III, determina que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Por meio da Lei n.º 9.394/96 (LDB), o governo brasileiro instituiu a política educacional como inclusiva; assim, é preciso destacar que um dos princípios dessa lei prevê a “igualdade de condições para o acesso e permanência nas escolas”, além de priorizar o “atendimento educacional especializado, gratuito, aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”, artigo 4º, inciso III (Brasil, 1996).

Menciona-se, ainda, que a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem “dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” nas escolas regulares (Brasil, 2008, p. 14). Essa política orienta os sistemas de ensino para garantir:

- (i) Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- (ii) Atendimento educacional especializado;
- (iii) Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- (iv) Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- (v) Participação da família e da comunidade;
- (vi) Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- (vii) Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p.14).

Acerca da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pode-se afirmar que ela foi um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência na escola regular, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, o documento assinala que:

a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (Brasil, 2008, p. 5).

Nessa perspectiva, Siquelli (2016), ao discorrer sobre os marcos normativos contemporâneos de educação inclusiva, em um período histórico determinado pelas três últimas

décadas, num esforço de apontar o que a legislação prescreve e o que de fato é realizado na prática, revela que:

O termo Educação Especial, até meados da década de 1980 do século XX, era entendido como a educação promovida e escolas especiais, que atendiam crianças tidas até então como deficientes, por apresentarem algum tipo de limitação motora, auditiva, visual e/ou mental. O redirecionamento do foco conceitual conduziu à inserção de preocupações com a formação dos docentes para atuar com alunos com deficiência, com o atendimento educacional especializado e com as práticas de inclusão operacionalizadas pelos subsistemas de ensino (Siquelli, 2016, p. 284).

Para a autora,

a construção e a efetivação da educação inclusiva colocam para a escola a necessidade de englobar os conhecimentos dos diferentes grupos sociais e culturais, em prol da construção de práticas pedagógicas, que vão ao encontro de suas potencialidades e necessidades educacionais, afastando-se, dessa forma, das concepções e práticas hegemônicas (Siquelli, 2016, p. 284).

A despeito da educação escolar de estudantes surdos, assinalamos que muitas escolas ainda utilizam apenas aspectos orais na educação desses estudantes; isso ocorre por diversos fatores que perpassam desde a escassez de recursos públicos até dificuldades em ensinar a Libras como primeira língua, para quem a usa como primeira língua, e a Língua portuguesa escrita como segunda língua. Ainda hoje, algumas famílias optam por educar seus filhos Surdos pelo método oralizado. Também, as políticas públicas de acessibilidade linguística não foram totalmente implantadas; por essa razão, as lutas sociais para reivindicar a efetiva inclusão devem continuar. No entanto, por mais que haja dispositivos normativos que visam garantir acesso, permanência e qualidade da educação aos estudantes surdos, eles carecem de muitos outros recursos, como o acesso ao ensino na modalidade bilíngue desde a educação infantil, por exemplo.

Faz-se necessário, portanto, mencionar, no âmbito da referida discussão, o movimento de pressão realizado pelas Comunidades Surdas em prol da garantia do direito a uma educação bilíngue. Contudo, é preciso esclarecer que a ideia de uma educação bilíngue, para a inclusão dos estudantes surdos, já aparecia nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença

linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (MEC/SEESP, 2008, p. 17).

Nesse ponto, é preciso esclarecer que existe diferença entre a educação bilíngue para surdos, estabelecida pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), e na regulamentada no Decreto nº 5.626/2005. Segundo Lodi (2013),

enquanto neste último documento a Libras adquire papel central em toda a educação das pessoas surdas e o português, em sua modalidade escrita, é tratado como segunda língua, a política desloca a Libras de seu status de primeira língua para as pessoas surdas, marcando a hegemonia da língua portuguesa durante todo o processo educacional (Lodi, 2013, p. 58).

Essa autora evidencia que, na política de inclusão, a língua portuguesa é considerada como língua de instrução e a Libras se estabelece enquanto uma ferramenta acessível àquela língua, diferentemente do que ocorre nas políticas linguísticas, que defendem a Libras como língua de instrução e a língua portuguesa como L2. Como se pode perceber, esses não são os únicos problemas, pois, mesmo com os avanços e as diversas conquistas da Comunidade Surda, existem divergências, já que alguns instrumentos legais precisam ser ajustados conforme a necessidade da sociedade.

1.4. EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: COMO MODALIDADE DE ENSINO

Pode-se afirmar que o processo de implantação das Escolas Bilíngue Libras e Língua Portuguesa Escrita começou com o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, bem como as lutas da Comunidade Surda, as quais culminaram na aprovação da Lei n.º 14.191/2021, que alterou a LDB para inserir o ensino bilíngue Libras e Português Escrito como Modalidade de ensino, a exemplo de maneira de inclusão educacional de pessoas surdas.

É importante lembrar que o Decreto n.º 5.626/2005 destaca a educação dos surdos como a inclusão da Libras a exemplo de disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, nos cursos de Pedagogia; a formação do professor e do instrutor de Libras e do tradutor e intérprete de Libras/Português; o uso e a difusão da Libras e do Português para o acesso dos surdos à educação, bem como a garantia desses direitos. Contudo, é necessário mencionar que,

apenas, a oficialização da Libras como língua oficial no currículo dos cursos de nível superior não é suficiente para o ensino e a aprendizagem do estudante surdo.

Perlin e Strobel (2008, p. 15) afirmam que a “modalidade Bilíngue é uma proposta de ensino usada por escolas que se sugerem acessar aos sujeitos surdos duas línguas no contexto escolar”, onde a língua de ensino, instrução, comunicação e interação é a Libras e o Português Escrito é ensinado como segunda língua.

Dessa maneira, as pesquisadoras destacam que “pesquisas têm mostrado que essa proposta é a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como primeira língua, e, a partir daí, passam para o ensino da segunda língua que é o português que pode ser na modalidade escrita ou oral” (Perlin; Strobel, 2008, p. 15).

Em 2021, houve a promulgação da Lei n.º 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Assim, o Art. 60 A, da lei, estabelece a seguinte definição de educação bilíngue de surdos:

Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos (Brasil, 2021).

Importante observar que o art. 60-A da LDB estabelece que educação bilíngue de surdos é o modelo educacional bilíngue que objetiva a escolarização dos estudantes surdos a partir da aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e da aprendizagem do português escrito como segunda língua. Nesse modelo, a Libras é a língua de comunicação, interação, instrução e ensino; o português escrito é a língua presente nos recursos instrucionais e a língua alvo desse ensino (Brasil, 1996, Art. 60-A da LDB).

Ademais, conforme leitura da Lei n.º 14.191/2021, depreende-se que serão disponibilizados serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Os alunos também deverão receber material didático necessário e atendimento por professores bilíngues com formação e especialização apropriadas em nível superior. A lei assegura ainda que a educação

bilíngue de surdos não impedirá a matrícula em escolas e classes regulares, de acordo com o que os pais, responsáveis, ou o próprio aluno decidirem.

Além disso, registra-se que uma das alterações da norma estabelece como base do ensino no país o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996, Art. 3º, inciso XIV). A partir da sanção da Lei n.º 14.191/2021, a Educação Bilíngue de Surdos passou a ser uma modalidade de ensino independente, pois, antes dessa relevante iniciativa, ela estava incluída como parte da educação especial. É importante observar, também, que o reconhecimento da necessidade do ensino bilíngue é resultado de um desejo da Comunidade Surda que há muito vinha promovendo debate acerca da importância de se respeitar a Libras como primeira língua dos surdos.

Diante disso, faz-se tal afirmação, uma vez que a educação bilíngue será aplicada em escolas bilíngues de surdos, nas classes bilíngues de surdos, nas escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos. De acordo com o texto da lei, a modalidade de ensino deverá ser iniciada na educação infantil e precisa se estender ao longo da vida, ou seja, há uma intencionalidade de proporcionar maior acesso e permanência desse grupo ao ensino de Escolas Bilíngues de Surdos em todos os níveis e etapas de ensino.

Destaca-se ainda que, em 2019, foi criada, no âmbito do Ministério da Educação, a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBs), responsável pela implementação de políticas educacionais voltadas para o ensino bilíngue; pelo fomento à pesquisa, formação na área de Educação Bilíngue de Surdos; e pela implementação de escolas bilíngues em que a Libras seja a língua de interação e instrução.

Cabe destacar também que, por meio do Decreto n.º 11.691, de 5 de setembro de 2023, foi aprovada a nova Estrutura Regimental do Ministério da Educação. Assim, o Art. 38 do citado decreto estabelece as competências da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBs), quais sejam:

- I - fomentar a criação de escolas bilíngues de surdos, no âmbito dos sistemas de ensino, com oferta de educação integral, em todas as etapas da educação básica;
- II - definir e implementar ações de apoio didático, técnico e financeiro ao ensino bilíngue de surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;
- III - promover ações para a formação inicial e continuada de profissionais da educação bilíngue de surdos;
- IV - planejar e executar ações de apoio aos centros de AEE aos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos para formação educacional, elaboração de materiais didáticos bilíngues e interação com a família;

V - promover a transversalidade na educação bilíngue, com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento linguístico-cognitivo e a aprendizagem significativa dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos;

VI - formular e implementar políticas que favoreçam o acesso, a permanência e o êxito nos resultados das instituições de ensino bilíngue, com destaque para os aspectos cultural, artístico, esportivo e de saúde; e

VII - fomentar a realização de estudos e pesquisas referentes às experiências na área de educação bilíngue dos estudantes surdos, surdo-cegos e deficientes auditivos (Brasil, 2023).

Dessa forma, para cumprir sua competência regimental, é facultado à DIPEBS o desenvolvimento de programas, atividades, ações voltadas para a inclusão escolar do público-alvo da educação bilíngue de surdos, com o objetivo de promover práticas educacionais bilíngues, que respeitem as diferenças linguísticas, identitárias e culturais, a fim de desenvolver as aprendizagens individuais, além de promover oportunidades diversificadas aos estudantes surdos. Contudo, para que a educação bilíngue ocorra de fato, é necessário compreender a importância do ensino bilíngue e que políticas linguísticas estejam de acordo com a realidade desse público, de modo que é fundamental a formação de professores da Educação Bilíngue de Surdos.

Nesse cenário de conquistas recentes, pode-se assinalar ainda o lançamento de seis (6) cadernos feitos pelo Ministério da Educação, em 2021, de proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua a estudantes surdos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Imagem 1 – Cadernos da Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito – L2



Fonte: Imagem feita a partir da capa dos 6 cadernos.

Esclarece-se que os cadernos serão objeto de comentário na seção 2.2.4.

1.5. DIREITOS HUMANOS: A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E DA CULTURA SURDA.

Destaca-se que a pesquisadora Perlin (2013) alerta que a concepção do surdo como deficiente deve ser afastada; o surdo precisa transparecer em sua alteridade cultural. Desse modo, discutir a identidade e a cultura surda, presentes na Literatura Surda, é ação importante, especialmente na medida em que existem diferenças entre sujeitos surdos e ouvintes.

Existe um entendimento de que os surdos são sujeitos bilíngues; isso pode ser verificado em documentos normativos, como a Lei n.º 14.191/2021, que alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Sabe-se, também, que a cultura surda é considerada partilhada, uma vez que tal comunidade compartilha elementos tanto da oralidade quanto da modalidade gestual-visual. Ainda assim, observa-se a existência da necessidade de o surdo afirmar sua identidade. A esse respeito, as pesquisadoras Quadros e Sutton-Spence (2006) afirmam que:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros, frequentemente, vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma Língua de Sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (Quadros e Sutton- Spence, 2006, p.111).

Na mesma direção, Perlin (2004) ressalta, de maneira singular, que:

as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com a maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o indivíduo representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que tornam seu corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos-valia social (Perlin, 2004, p.77-78).

Para Perlin (2008, p. 52): “identidade é algo em questão, em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento, e que empurra o sujeito em diferentes posições”; para ela, identidade é algo em construção, não pronto que pode até mesmo ser contraditório. Essa autora deixa claro que não existe apenas uma identidade surda, mas sim que há várias identidades surdas, haja vista a complexidade de uma pessoa. Por tudo isso, deve-se evitar

estereótipos, pois, em muitos dos casos, eles servem, apenas, como impedimento para a aceitação da cultura surda.

Sobre ser surdo, as pesquisadoras Perlin e Miranda (2003) observam que:

Ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão como meio de comunicação. Desta experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais, pelo modo diferente, de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes, no conhecimento científico e acadêmico. A cultura surda comporta a língua de sinais, a necessidade do intérprete, de tecnologia de leitura (2003, p. 218).

Logo, o sentimento de pertencimento do sujeito surdo a uma comunidade surda é algo que faz com que essa pessoa pertença de fato a uma cultura surda. Hall (1997), ao abordar sobre o conceito de cultura, esclarece que:

A cultura tem a ver com a produção e intercâmbio de significados – o “dar e receber de significados” – entre os membros de uma sociedade ou grupo. Dizer que duas pessoas pertencem a uma mesma cultura é dizer que elas interpretam o mundo da mesma maneira mais ou menos parecido e podem se expressar, seus pensamentos e sentimentos concernentes ao mundo, de forma que seja compreendida por cada um. Assim sendo, a cultura depende de que seus participantes interpretem, de forma significativa, o que esteja ocorrendo ao seu redor e “entendam” o mundo de forma geral semelhante (Hall, 1997, p. 2).

Dessa forma, pode-se afirmar que esse processo de produção e intercâmbio de significados é que possibilita a engrenagem da transmissão da cultura surda; nesse sentido, esse movimento de transmissão tem um papel fundamental na construção da identidade, tornando possível a expressão de subjetividades do ser surdo.

Ao abordarem sobre cultura surda, Perlin e Reis (2012) observam que:

Quando nos referimos aos surdos e aos estudos surdos no mundo contemporâneo é útil começar pensando que não podemos dizer que hoje existe uma cultura hegemônica, dominante e uma cultura menos boa frágil, pouco útil como a cultura surda. É útil começar refletindo que temos um contexto de diferentes modalidades culturais. A sociedade contemporânea lida com sujeitos provenientes de culturas diferentes e afetados e movidos pela polifonia de discursos que vem das diversas fontes de informação. Os artefatos contemporâneos, do ponto de vista do surdo, são instituições ancoradas no ponto de vista conservadores ou da substituição e da tolerância (Perlin e Reis, 2012. p. 29).

Pelo fato de não existir uma cultura hegemônica, é importante respeitar a especificidade de cada um. Até mesmo nessa perspectiva, a literatura pode contribuir com o anseio de se conhecer outros mundos culturais.

Segundo Strobel (2008) cultura surda,

é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o 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 ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (Strobel, 2008, p. 22).

A partir desse excerto, pode-se verificar que essa definição abrangente de cultura surda, apresentada por Strobel no fragmento acima, comporta elementos de literatura. Assim, cabe destacar a observação feita pela pesquisadora Sutton-Spence (2021), acerca da literatura em Libras brasileira, quando declara:

a experiência dos surdos brasileiros faz parte da vida brasileira: a comida, as roupas e as tradições culturais (como as festas e as crenças folclóricas); a natureza, a geografia e a história do país; a vida política, social, econômica e técnica, tudo isso faz parte da literatura em Libras. Por isso, ainda que se trate de uma literatura em língua de sinais feita por pessoas surdas, a literatura em Libras faz parte da literatura brasileira. Além da importância da cultura do país, também tem influência da literatura em língua portuguesa nos assuntos abordados, na estrutura e na sua forma de apresentação (Sutton-Spence, p. 27).

Na prática, é possível afirmar que aspectos da identidade e da cultura surda estão presentes nas obras literárias produzidas por sujeitos surdos, seja nas artes plásticas, no teatro, no cinema, na literatura escrita, bem como na literatura sinalizada, primeiro, porque é produzida por eles a partir de sua língua, a Libras.

Para Perlin (2004), “as identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda”; nesse aspecto, “elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito” (Perlin, 2004, p. 77); logo, a identidade surda surge de um grupo de surdos que se define enquanto grupo diferente de outros grupos, por exemplo, as identidades surdas híbridas, as flutuantes, as identidades surdas de transição, entre outras.

Assim, as histórias, as poesias, os poemas, as piadas, o teatro e os mitos que são cotidianamente produzidos nas comunidades surdas servem como evidências da autoafirmação da identidade e da cultura surda.

No item a seguir, destacaremos as contribuições dos estudos culturais e sua aproximação com o “ser Surdo”.

1.6. A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS

Para Rangel e Stumpf (2015), os Estudos Culturais têm, como questão central, as transformações na concepção cultural; isso possibilitou orientação e suporte ao resgate e afirmação de culturas e identidade surdas. Além disso, as autoras afirmam que “os surdos querem ver respeitadas suas diferenças” (Rangel e Stumpf, 2015, p. 87). Outro fato importante apontado por elas é o de que “os grupos surdos se constituem a partir do processo de diferenciação pelo qual constroem as suas especificidades, ou seja, aquilo que eles são, no entanto, é inseparável daquilo que eles não são, daquelas características que os fazem diferentes de outros grupos” (Skliar, 1997 *apud* Rangel e Stumpf, 2015, p. 86).

O campo dos Estudos Culturais ocupa-se das discussões que envolvem principalmente a cultura e como ela invade os cenários da vida, especialmente, aqueles aspectos tidos como populares. Importa esclarecer que aquela concepção de cultura, como um domínio exclusivo de poucos grupos, ou seja, erudita, passa a incorporar o que é produzido pela diversidade de grupos, dentre eles, os chamados populares.

Assim, o conceito de cultura começou a ser entendido como um campo de luta e contestação por intermédio do qual se constituem sentidos e sujeitos, que fazem parte de diferentes grupos, cada qual com suas singularidades; ainda hoje, cultura é um termo em disputa.

Hall (1997) afirma que, nas teorias do campo dos Estudos Culturais, “cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, que toda prática social tem uma dimensão cultural. Não que não haja nada além do discurso, mas que toda prática social tem seu caráter discursivo” (Hall, 1997, p. 12). Para Hall (1997), o movimento de centralidade da cultura é o que possibilita a imersão dela em um campo de significados produzidos pela linguagem em meio às relações de poder e saber. Portanto, cultura pressupõe interação social entre as pessoas nos mais diferentes grupos, bem como relação de poder e saber.

Acerca do surgimento dos Estudos Culturais, Escosteguy (1998) aponta que

a área, [...] não se constitui numa nova disciplina, mas resulta da insatisfação com algumas disciplinas e seus próprios limites. [Logo, pode-se afirmar que] é um campo de estudos

onde diversas disciplinas se interseccionam no estudo de aspectos culturais da sociedade contemporânea (Escosteguy, 1998, p. 88).

Escosteguy (1998) registra, ainda, que o novo campo de estudo surge de forma organizada, por meio do *Center for Contemporary Cultural Studies* (CCCS), diante da alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. No que se refere aos eixos principais de pesquisa do novo campo de estudo, Escosteguy (1998) destaca as “relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e mudanças sociais” (Escosteguy, 1998, p. 88).

É importante ressaltar, também, a existência de três textos² que surgiram no final dos anos 50 e que “estabeleceram as bases dos estudos culturais, sendo eles: Richard Hoggart, com *The uses of literacy* (1957); Raymond Williams; com *Culture and society* (1958); e E. P. Thompson, com *The making of the english working-class* (1963)” (Escosteguy, 1998, p. 88).

Escosteguy (s.d.), no texto intitulado *Os Estudos Culturais*, menciona que:

[na pesquisa] realizada por Hoggart, o foco de atenção **recai sobre materiais culturais, antes desprezados, da cultura popular** e dos meios de comunicação de massa, através de metodologia qualitativa. Esse trabalho inaugura o olhar de que **no âmbito popular não existe apenas submissão, mas também resistência** (grifos meus) (Escosteguy [s.d.] (n. p) ou (p. 2)).

Nesse mesmo artigo, a autora registra que a “operacionalização de um conceito expandido de cultura, [...], que inclui as formas nas quais os rituais da vida cotidiana, instituições e práticas, ao lado das artes, são constitutivos de uma formação cultural, rompeu com um passado em que se identificava cultura apenas com artefatos” (Escosteguy [s.d.] (n. p) ou (p. 4)). Isso, talvez, explique “a extensão do significado de cultura - de textos e representações para práticas vividas e suas implicações na rígida divisão entre níveis culturais distintos [...]” (Escosteguy [s.d.] (n. p) ou (p. 4)). Nesse sentido, “ao enfatizar a noção de cultura como prática se dá relevo ao sentido de ação, de agência na cultura. No momento em que os Estudos Culturais prestam atenção a formas de expressão culturais não-tradicionais se descentra a legitimidade cultural”.

² “O primeiro é em parte autobiográfico e em parte história cultural do meio do século XX. O segundo constrói um histórico do conceito de cultura, culminando com a ideia de que a “cultura comum ou ordinária” pode ser vista como um modo de vida em condições de igualdade de existência. E o terceiro reconstrói uma parte da história da sociedade inglesa” (Escosteguy, 1998, p. 88).

No entanto, Escosteguy [s.d.] menciona que “os estudos culturais não dizem respeito apenas ao estudo da cultura” (p. 5); além disso, a pesquisadora esclarece que “nunca pretenderam dizer que a cultura poderia ser identificada e analisada de forma independente das realidades sociais concretas dentro das quais existem e a partir das quais se manifestam” (Blundell et al., 1993:2 *apud* Escosteguy, [s.d.] (n. p.) ou (p. 5).

Dessa forma, Escosteguy (s. d.) finaliza ao afirmar que “se originalmente os Estudos Culturais poderiam ser considerados uma invenção britânica, hoje, na sua forma contemporânea, tornaram-se uma problemática teórica de repercussão internacional” (p. 11), uma vez que esse irrompeu fronteiras e se alastrou para outros continentes, como América Latina, Ásia e África.

Bordini (2006) afirma que “o método de trabalho dos Estudos Culturais partiu da análise literária para a cultural”; assim:

os Estudos Culturais, [...], nascem de uma insuficiência da teoria literária nos anos 50/60, que, preocupada com a explicação imanente dos textos, herança do Formalismo Russo e do *New Criticism*, esquecia sua inserção sociocultural e a materialidade de seus processos de produção e recepção, em favor de uma essencialização universalista de suas formas e de seus sentidos”.

Ao mesmo tempo, Bordini (2006) registra que:

[...], egressos das classes operárias, perceberam que a valorização das manifestações populares, a investigação dos processos materiais de formação do público leitor, a defesa ao direito de acesso aos bens da alta cultura pelos grupos minoritários, exigiam que se considerasse não apenas a literatura, mas a cultura em que esta se produzia como novo campo de discussão teórica (p. 14-15).

Posto isso, ressalta-se que, para a pesquisadora, existe nesse “fenômeno a ideia de diferença e, principalmente, a de que as diferenças podem coexistir pacificamente, sem perder suas características próprias e sem serem dominadas por algum conceito universalista ou humanista que as uniformize” (Bordini, 2006, p. 15).

Desse modo, Bordini (2006) considera ainda que:

As diferenças entre povos primitivos e civilizados que desvalorizariam os primeiros são postas em xeque, o que, transferido para as sociedades ocidentais, se reflete sobre o papel social de segmentos minoritários, os quais reivindicam seus direitos com apoio justamente no reconhecimento do que os diferencia (Bordini, 2006, p. 17).

Para Bordini (2006), “um equilíbrio entre a alta cultura e as culturas minoritárias talvez seja o rumo adequado para o consórcio entre o multiculturalismo e os estudos literários, como bem sugerem os estudos culturais ingleses” (p. 21). Nesse contexto, a teórica afirma que “as identidades individuais se conformam no encontro com suas alteridades, mesmo sob o risco da fratura da integridade do eu”; isso porque seria “no contato com a literatura, [que] o indivíduo adquire um sistema de valores e de regras de conduta, que o situam no mundo e lhe permitem avaliar seu lugar nele” (Bordini, 2006, p. 21).

Destaca-se, ainda, que os Estudos Culturais, por estarem associados a diferentes áreas de investigação, a partir dessa articulação entre diferentes disciplinas, possibilitam a reflexão entre os estudos culturais e o letramento literário de estudantes surdos, uma vez que aqueles têm “contribuído para apontar a arbitrariedade de inúmeras demarcações historicamente consagradas” (Rangel e Stumpf 2015, p. 86). O que se buscou foi discutir questões que possam ser colocadas em circulação e que sirvam para reflexões sobre o tema desta pesquisa.

Dessa forma, refletir como acontece o letramento literário na EBT e de que maneira o campo de Estudos Culturais possibilita ou tem possibilitado que esses estudantes tenham acesso a conteúdos de literatura e arte parece-nos importante. Sobretudo, porque, na perspectiva dos Estudos Culturais, as identidades começaram a ser dispostas a partir do modo de pensar, de ser e de agir, de maneira a demonstrar quem são, ou seja, suas identidades passaram a ser vistas como construções sociais e culturais que vão se modificando ao longo do tempo.

A seguir, desenvolver-se-á uma reflexão sobre o processo de engajamento social das pessoas surdas em prol da implementação de políticas públicas de educação.

1.7. CONTEXTOS E CONSEQUÊNCIAS DO PROTAGONISMO DE PESSOAS SURDAS PARA O ESTABELECIMENTO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR.

Pode-se afirmar que grande parte das conquistas das Comunidades Surdas, com relação aos direitos da pessoa Surda, é resultado da organização e da mobilização social de múltiplos grupos de resistência, tanto no contexto internacional quanto em âmbito nacional.

Nesse contexto, Silva (2008), no capítulo intitulado *As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue*, do livro Estudos surdos III, apresenta reflexão sobre as

representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. Silva (2008) menciona que (re)visitou pressupostos políticos dos estudos pós-coloniais na expectativa de localizar brechas para um outro olhar que não se localiza apenas no campo das representações hegemônicas das línguas orais, mas também em territórios simbólicos que se constituem a partir das Línguas de Sinais.

Nesse contexto, o autor destaca que, no Brasil, o processo de colonização na educação bilíngue passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos de resistência surda, no final do século passado, começaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas, de maneira que adotaram, a exemplo de estratégias políticas, o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como língua acadêmica.

Isso fica bastante claro quando o autor aborda sobre a agenciamento linguístico dos movimentos de resistência surda e destaca que:

no Brasil o processo de colonização na educação bilíngue passou a ser denunciado quando alguns surdos e ouvintes, militantes dos movimentos de resistência surda [como Perlin (1997), Quadros (1997), Skliar (1999), Souza (1998) e Fernandes (1990)] passaram a estruturar um movimento, no meio acadêmico, questionando as representações colonialistas e adotando como estratégia política o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como a língua acadêmica (Silva, 2008, p. 85).

Segundo esse autor, o “agenciamento linguístico foi uma das brechas encontradas por esse movimento para deslocar a Língua de Sinais Brasileira do campo da clandestinidade para o político” (Silva, 2008, p. 86). Isso só foi possível devido ao processo de organização de grupos de resistência surda, que passou a captar, registrar e refletir os interesses das comunidades surdas. Ao fazerem esse exercício, foram evidenciadas “a fragilidade de se pensar o ensino centrado apenas no ouvir e no falar ao passo que procuram libertar-se das amarras da Língua Portuguesa em seu desenvolvimento intelectual” (Silva, 2008, p. 86). Contudo, na perspectiva bilíngue de surdos – Português e Libras –, as duas línguas têm igual importância, por exemplo, os documentos oficiais são produzidos em Língua Portuguesa com tradução para Libras por imposição de lei.

Silva (2008) alerta que há o entendimento, especialmente, por parte dos movimentos sociais e dos intelectuais de que a:

Língua de Sinais não é um instrumento de comunicação para facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa, mas de transformação das relações sociais, culturais e institucionais que geraram e geram as representações hegemônicas sobre o ser surdo no sistema de ensino (Silva, 2008, p. 86).

No entanto, Silva (2008) observa que a dimensão política que ele propõe não se restringe às ações oficiais voltadas à educação bilíngue, mas às relações de poder entre Surdos e ouvintes. Assim, o autor aponta que a dimensão política abarca tanto as ações oficiais quanto as relações de poder entre Surdos e ouvintes.

Ademais, Silva (2008) ressalta que, para entender as representações sobre ser surdo, é indispensável compreender o *locus* de enunciação³ de quem está sinalizando, pois, diferentemente dos enunciados colonialistas prontos, homogêneos e fechados, os enunciados, a partir do *locus* de enunciação, estão atravessados, carregados por contextos diversos que constituem o sujeito (a pessoa) – seja ele Surdo ou ouvinte.

Para Silva (2008), o enunciado, por ser um ato sinalizado, é constituído de significação e de sentido e sua compreensão só é possível na interação. Assim, a interlocução, ou seja, o ato de sinalizar (enunciado) não pode ser considerado fora da enunciação e, para compreendê-la, é importante entender que a interlocução acontece num processo dialógico, em que o enunciado procede de alguém, ao mesmo tempo, em que propõe uma réplica.

Silva (2008) deixa explícito que, em muitos casos, surgem inclusive impedimentos legais no processo de implantação dessas novas formas de ensino não centrados na Língua Portuguesa. No entanto, o autor explica que o estudo não se localiza na lógica explicativa das oposições binárias (Língua de Sinais *versus* Línguas orais, ou educação bilíngue *versus* educação monolíngue), mas na complexidade que transita entre esses extremos. Dessa forma, Silva (2008) coloca em dúvida se a produção e a socialização do conhecimento, especialmente o acadêmico, só seria possível a partir da norma ouvinte. Para Silva, a construção desse capítulo só foi possível devido à tensão provocada nos espaços de negociação entre Surdos e ouvintes.

Strobel (2008) destaca que foi por meio dos movimentos sociais que os sujeitos surdos atuaram politicamente para terem seus direitos linguísticos e de cidadania reconhecidos, resistindo ao ouvintismo. Assim, seria o fator principal de aglutinação à língua de sinais, uma vez que, se os surdos tiverem acesso a ela o mais precocemente possível, terão uma integração bastante satisfatória em relação à comunidade ouvinte (Quadros, 1997 *apud* Strobel, 2008, p. 43). É possível afirmar também que o percurso de luta dos Surdos, familiares, amigos, intelectuais, grupos de

³ Para Vilmar Silva (2008), *locus* de enunciação seria o que o autor Homi Bhabha chama de “Terceiro espaço”, em que toda gama contraditória, conflitante de elementos linguísticos, culturais, interage e constitui o hibridismo (Silva, 2008, p. 93).

pressão possibilitou aos surdos brasileiros a garantia de direitos e algumas mudanças na sociedade, como poderá ser visto no Apêndice A, C e D deste estudo.

Observar-se-á que a articulação dos múltiplos movimentos sociais vai viabilizar a construção da cidadania e a inclusão das pessoas Surdas nos documentos normativos nacionais, conforme pode ser visualizado no Apêndice C, que evidencia a sistematização das conquistas expressas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, e no Apêndice D, que apresenta uma tentativa de sistematizar os principais documentos normativos que versam sobre pessoas com deficiência no ordenamento jurídico brasileiro pós 1988. Além disso, esclarece-se que foram destacadas as leis e decretos que tratam acerca de pessoas surdas e, em alguns casos, os surdocegos. Ademais, alerta-se que o marco temporal compreende desde o ano de 1988 até 2023; sempre que oportuno aos objetivos desta dissertação, foram inseridas legislações (local) do Distrito Federal.

Ao observar a quantidade de normativos existentes sobre a temática, poder-se-ia afirmar que se vive em um cenário de fato ideal, no qual as pessoas com deficiências são respeitadas e incluídas em todos os debates. Ocorre que apenas as leis e normas não são capazes de garantir a eles o acesso a uma educação de qualidade, no caso dos Surdos com professores bilíngues.

Apesar dos avanços, no que se refere à legislação, em especial, no Distrito Federal (DF), a partir da promulgação da Lei n.º 3.218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do DF, o que se percebe, transcorridos 20 anos da publicidade da lei, é que as práticas docentes e discentes observadas no contexto de sala de aula inclusiva, ainda, não satisfazem o que preconizam os normativos.

Cabe destacar que o problema da falta de acessibilidade linguística persiste como obstáculo que é vivenciado pelos Surdos até hoje, mesmo com as lutas dos movimentos de resistência, em que se nota um avanço, mas ainda insuficiente no sentido de promover a real inclusão dos estudantes surdos.

A seguir, abordar-se-á acerca da importância da literatura na construção do leitor surdo e a noção de letramento literário.

1.8. A IMPORTÂNCIA DA LITERATURA NA CONSTRUÇÃO DO LEITOR SURDO E A NOÇÃO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

No Brasil, a realidade da leitura reflete a necessidade de novas estratégias de ensino que motivem o gosto pela leitura e pela literatura na construção do leitor, seja ele Surdo ou ouvinte. Ao longo desta pesquisa, deparamo-nos com realidades diversificadas, que vão desde a estrutura educacional até mesmo às subjetividades de professores e estudantes, os quais, em sua maioria, são educandos que fazem parte de contextos socioculturais distintos, em que, muitas vezes, a educação lhes foi negada. Entendemos que a escola é um espaço de afeto, uma forma de contato, de contribuição e de processo consciente de crescimento pessoal e social. Nesse espaço, em geral, o comprometimento do professor e do estudante é resultado da interação pelos meios comunicativos entre eles, que afetam suas atitudes. Portanto, pode-se afirmar que os aspectos relacionados ao afeto contribuem diretamente para que esses estudantes permaneçam na escola.

Nesse contexto, o crítico literário Antônio Cândido (1995) afirma que bens imateriais, como a educação, podem ser pensados a exemplo de bens dispensáveis ou indispensáveis para determinados grupos. Dessa maneira, tanto do ponto de vista individual quanto social, esses bens podem ser estendidos a todos os seres humanos. O que Cândido aponta são as desigualdades sociais, as diferenças e até mesmo as injustiças na distribuição do próprio direito à literatura. Então, “são bens incompressíveis não só os que asseguram a sobrevivência física, mas também a integridade espiritual” (Cândido, 1995, p.174).

É importante destacar que, nesse lugar, situa-se a arte, a literatura todos os artefatos artísticos. Contudo, restaria ainda responder se essas categorias de bens satisfazem as questões fundamentais do ser humano, sem as quais restaria o ser mutilado, como evidenciado por Cândido. Assim, o que o teórico chama de literatura “é toda criação de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de lendas, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita”; a isso, acrescentamos a produção oral e a produção em Libras. Observa-se que a memória de um povo também é literatura. É prontamente a dimensão do sonho que assegura a presença imprescindível do universo da fabulação, do ficcional, do poético, de tal modo considerando que ninguém possa passar “vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Cândido, 1995, p. 175).

Quanto à humanização, observa-se que, para Cândido (1995), a função da literatura é o processo pelo qual se confirmam, no homem, os traços essenciais de exercício da reflexão, de produção do saber, de afinamento das emoções e da capacidade de percepção da complexidade do mundo, dos seres vivos e do amor. Sem dúvida, a literatura torna-nos mais humanos, na medida em que nos coloca mais abertos à natureza, à sociedade e ao nosso semelhante.

Assim, a literatura é indispensável para a formação do ser humano e ousamos afirmar que ela pode ser utilizada como instrumento de integração em todos os ambientes, especialmente o escolar. A necessidade de contação de história é presente no indivíduo surdo; o acesso a esse incompressível bem obedece ao princípio da igualdade e da não discriminação. Logo, observa-se que a arte pode ser desenvolvida por qualquer pessoa, independentemente de sua condição. Assim, como bem expressa Cândido (1995), ela tem o papel de humanizar, pois faz o homem vivenciar diferentes realidades e situações. Por essa razão, é uma necessidade universal que deve ser satisfeita, porque ela dá forma aos sentimentos e à visão do mundo, por isso, tem a capacidade de organizar até mesmo o caos que há dentro do homem.

Desse modo, Cândido (1995) evidencia que:

Alterando um conceito de Otto Ranke sobre o mito, podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Cândido, 1995, p. 175).

Logo, o que Cândido (1995) revela é que a literatura, como direito, “corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza”. Além disso, “pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrições dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual (Cândido, 1995, p. 186).

Sob esse aspecto, tendo em conta o universo sobre o qual se centra a presente pesquisa, a pesquisadora Karnopp (2008) é enfática ao ressaltar que, mesmo que as produções literárias em sinais não tivessem espaço nas escolas, entre os surdos, circulavam histórias sinalizadas, como piadas, poemas [relatos de vida]. Ao contrário do que a autora ressalta, que essas histórias sinalizadas ocorriam “em espaços longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de

sinais”, acreditamos que essas produções literárias ocorriam em todos os espaços, fossem eles controlados ou não, pois, como nos ensina Antônio Cândido (1995), a literatura possui um processo complexo, visto que faz parte da história da realidade, mas também tem liberdade. Portanto, essa complexidade é que faz com que a literatura seja um processo humanizador que coloca o homem, bem como a mulher no centro da sua produção.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), enfatiza que:

a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajudando-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo e vivenciando (BNCC, 2017, p. 499)

Assim, pode-se declarar que a literatura desenvolve em nós uma parcela de humanização, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A despeito do letramento literário, convém resgatar as ideias de Cosson (2018), para quem letramento literário consiste em escolarizar a literatura de maneira a trazê-la para dentro do ambiente escolar; assim, não há perigo de perder o verdadeiro sentido, que é de humanizar, não tomá-la apenas como uma disciplina, sem contextualização e discussão, mas sim como forma de letramento de leitura de mundo, de emoções, entre outras.

Por isso, para esse autor, a leitura literária deve estar inserida em uma prática significativa para professores e estudantes. Assim, o letramento literário deve ser entendido como “uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos. Uma prática [...] que tenha como princípio e fim o letramento literário” (Cosson, 2018, p. 46).

Contudo, o letramento literário vai além da leitura literária, pois um leitor letrado “é mais do que fruir um livro de ficção ou se deliciar com as palavras exatas da poesia. É também posicionar-se diante da obra literária” Cosson (2018, p.120). Ademais, como bem evidencia Cosson (2018), a leitura de texto literário, além de proporcionar prazer, fantasiar, “fornece os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito linguagem” (Cosson, 2018, p. 30).

Antes de abordar propriamente sobre letramento literário, parece-nos pertinente evidenciar, nesta pesquisa, a ideia de leitura esboçada por Mia Couto, autor moçambicano, no livro **E Se Obama Fosse Africano?** Vejamos:

Não são só os livros que se lêem.

Falamos em ler e pensamos apenas nos livros, nos textos escritos. O senso comum diz que lemos apenas palavras. Mas a ideia de leitura aplica-se a um vasto universo. Nós lemos emoção nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta do nosso olhar (Couto, 2011, p. 55).

Ao ler esse fragmento de Mia Couto, é possível pensar nos espaços de resistência da cultura surda, especialmente, porque é na Literatura Surda e na literatura em Libras que a comunidade surda expressa seu cotidiano e acabam por demarcar sua diferença. No caso da Literatura Surda e da Literatura em Libras, o que se lê são as expressões, os gestos, o cadenciado dos movimentos corporais.

Para Cosson (2018, p. 27), “ler implica troca de sentido não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Isso porque, para que haja letramento literário, é necessário que os livros falem por si aos leitores. Assim, nessa visão, o “letramento literário é uma prática social e, como tal, a responsabilidade é da escola” (Cosson, 2018, p. 23). No entanto, compreendemos que o letramento literário, por ser uma prática social, não pode ser reduzido, apenas, ao ambiente escolar. A partir desse posicionamento, defende-se que o letramento literário ocorra em todos os espaços, seja escolar ou não.

Paulino e Cosson (2009) definem o termo letramento literário como um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentido”. Dessa forma, esse movimento não inicia e nem finda na escola; todavia, a escola teria o potencial de expandir tal construção (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Ademais, cabe assinalar que o letramento literário, “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 1998, p. 16).

Além disso, Cosson (2014) chama atenção para o fato de que a leitura fora da escola está fortemente condicionada pela forma com que a escola nos ensinou a ler, assim, “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que

usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola” (Cosson, 2014, p. 26). Logo, tal afirmação coloca o professor como um mediador e formador de leitores literários.

Com efeito, percebe-se que, para que esse processo seja efetivo, é necessário ir além da simples leitura do texto literário. Assim, como explana Cosson (2018), o ato de ler promove uma ligação do nosso mundo com o mundo do outro. Em tal contexto, seria nesse movimento que o sentido do texto se completa, pois há uma passagem entre um e outro. Afinal, “a literatura é uma prática e um discurso, cujo funcionamento dever ser compreendido criticamente pelo aluno” (Cosson, 2012, p. 47), sendo de responsabilidade do professor fortalecer essa disposição crítica.

Observa-se, ainda, que o letramento literário tem como princípio a construção de uma comunidade de leitores, a qual oferecerá um conjunto cultural dentro do qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Desse modo, Cosson (2012) afirma que:

Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar este movimento (Cosson, 2012, p. 47- 48).

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que esses dois processos mencionados anteriormente precisam ser organizados, pois, assim, será possível ao “aluno fazer da leitura literária uma prática significativa para ele e para a comunidade em que estão inseridos, uma prática que tenha como sustentação a própria força da literatura, sua capacidade de nos ajudar a dizer o mundo e a nos dizer a nós mesmos” (Cosson, 2014, p. 46).

Cosson (2014) afirma que, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2014, p. 66). Portanto,

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (Paulino; Cosson, 2009, p. 69).

Notamos que a maior parte dos registros literários que foram acessados durante essa pesquisa privilegiavam aspectos de construção da identidade surda e da cultura surda, no entanto, não é possível afirmar que tal constatação seja reflexo do trabalho que vem sendo feito na EBT por meio das ações proposta no PPP 2023 da escola.

Ainda no que diz respeito à construção de identidade, Cosson (2018) deixa evidente que o letramento literário é importante para a formação de leitores, sendo esse um dos estímulos mais importantes para o despertar da leitura literária. Nesse sentido, há que se afirmar também que o letramento literário é indispensável para esse processo de conscientização desses vários textos, que “atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos”, conforme Cosson (2018). Na EBT, os estudantes surdos, durante suas produções, quase sempre partem do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, uma vez que, primeiro, lançam um olhar para si mesmo, ou para algum aspecto do contexto familiar, ou até mesmo escolar a partir da mediação do professor. Além disso, há um revelar da realidade nem sempre tão visível no cotidiano desses estudantes Surdos.

Assim, a pesquisadora Michéle Petit, que estuda a respeito da função da leitura na construção ou reconstrução da identidade e da importância dos espaços de leitura, afirma que a literatura, a cultura e a arte “[...] deveria estar à disposição de todos, desde a mais jovem idade e ao longo do caminho, para que possam servir-se dela quando quiserem, a fim de discernir o que não viam antes, dar sentido a suas vidas, simbolizar suas experiências” (Petit, 2010, p. 289 *apud* Cosson, 2014, p.11). Isso significa que a literatura se manifesta nas mais diversas situações do dia a dia, portanto, está presente em todas as sociedades/comunidades.

Para Cosson, (2018), “na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos”. Logo,

a literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade (Cosson, 2018, p. 17).

Cosson (2018, p. 17) é categórico ao declarar, conforme já mencionado nesta pesquisa, que “o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola”. Além disso, será necessário que a escola ofereça oportunidades para que os estudantes tenham contato com os livros literários e não apenas com excertos dessas obras nos materiais didáticos, para que a literatura se efetive como instrumento de formação do ser, possibilitando a constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive. Dessa maneira, pode ser compreendida como prática cultural e social de linguagem. Assim, diferentemente de ser concebida como um ato solitário do estudante

com o texto, a literatura poderá ser considerada como uma forma de diálogo que compreenda leitor, autor e texto.

Conforme a BNCC (2017), no ensino de Língua Portuguesa, a atividade com o texto literário deve ser frequente e contínua, pois o texto literário “ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental e que deve permanecer nuclear no Ensino Médio” (Brasil, 2017, p. 499). A própria BNCC (2017) atribui à literatura o potencial transformador e humanizador, ao evidenciar que:

envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (Brasil, 2017, p. 87).

Observa-se, então, que, apesar de a escola ser o lugar privilegiado para proporcionar ao estudante contato com diferentes obras literárias e integrá-las de forma prazerosa na vida desses alunos, não é o único. Segundo Cosson (2009), “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. [Assim], o que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola [...]. [Logo,] “no ambiente escolar, a literatura é um *locus* de conhecimento” (Cosson, 2009, p. 26).

À vista disso, defendemos a ideia de que, “por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciências de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2009, p. 66). Isso porque

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornam-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [Assim,] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (Paulino; Cosson, 2009, p. 69).

No entanto, sabemos que o processo de leitura de textos literários por parte de estudantes surdos requer estratégias diferenciadas de ensino, uma vez que o processo de aquisição de conhecimento a partir de uma segunda língua impõe algumas “barreiras” para a aprendizagem. Mas acreditamos ser possível aos estudantes que o letramento literário seja uma realidade em suas vidas. Nesse cenário, ressaltamos que a escola deve proporcionar o contato dos estudantes com diferentes textos literários, mas também deve ir além, preocupar-se com a forma como a leitura é incentivada pelos professores e como ela é desempenhada pelos estudantes surdos.

Em vista disso, Lajolo (2001) afirma que “o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, tornar-se seu usuário competente” (Lajolo, 2001, p. 106). Por fim, observa-se que letramento literário é aprender a gostar de ler literatura e fazê-la pela descoberta que cada leitura proporciona ao leitor.

Tendo observado, neste item, as questões inerentes ao letramento literário, compreendemos que a escola tem papel essencial de incentivo à leitura, no entanto, não deve ser o único local destinado à formação humana do estudante surdo, bem como o seu desenvolvimento cultural de maneira geral.

No próximo tópico, discorrer-se-á sobre Literatura Surda e Literatura em Libras. Nosso objetivo primordial será apresentar, dialogar e discutir sobre esses temas.

1.9. LITERATURA SURDA E LITERATURA EM LIBRAS

Ao falar sobre Literatura Surda, a pesquisadora Karnopp (2006) afirma que “é a produção de textos literários em sinais, que entende a surdez com presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente” (Karnopp, 2006, p. 102). O que se percebeu durante as observações na EBT é que a literatura escrita, bem como a sinalizada têm servido de potencialidades no processo de constituição/autoafirmação das identidades surdas e da cultura surda.

Rosa e Klein (2012) afirmam que

a literatura surda constitui-se das histórias que há em Língua de Sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nas narrativas. [...] A literatura surda auxilia no conhecimento da língua e cultura para os surdos que ainda não têm acesso a elas. Para as crianças surdas, a literatura surda é um meio de referência e também cria uma aproximação com a própria cultura e o aprendizado da sua primeira língua que será de auxílio na construção de sua identidade (Rosa; Klein, 2012, p.189).

Acerca da literatura em Libras, Pokorski (2020), no livro intitulado *A beleza e a luta das mãos* faz um importante apontamento de que a “literatura é um espaço de registro e difusão da língua e, talvez, possamos dizer de empoderamento dessa língua” (Pokorski, 2020, p. 33). Talvez, possamos afirmar que a Literatura Surda e a Literatura em Libras venham exercendo um importante papel social na Comunidade Surda.

A respeito das produções literárias em Libras, Karnopp (2008, s. n.) afirma que: “contar histórias é um hábito tão antigo quanto a civilização”. Assim, contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades, sejam elas indígenas, africanas, surdas, entre outras. Por essa razão, a autora ressalta que “contar histórias, piadas, episódios em línguas de sinais pelos próprios surdos é um hábito que acompanha a história das comunidades surdas”.

A esse respeito, Karnopp (2008) alerta que, frequentemente, os surdos reúnem-se para contar histórias, estando entre as preferidas, “as histórias de vida, as piadas e aquelas que incluem elementos da cultura surda, com personagens surdos, com tramas que, em geral, envolvem as diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte” (Alves; Karnopp, 2003 *apud* Karnopp, 2008).

Ao chamar a atenção para o fato de que apenas recentemente no Brasil houve a utilização da Libras para o registro da literatura das Comunidades Surdas, Karnopp (2008) vai afirmar que:

a Língua de Sinais Brasileira é uma língua visual-gestual e recentemente seus usuários têm utilizado a escrita dessa língua em seu cotidiano. A escrita dos sinais (*Sign Writing*) é a forma de registro das línguas de sinais, mas raras são as obras literárias produzidas que utilizam essa escrita. Além disso, também são poucas as escolas que incluem a escrita dos sinais em seus currículos. Acreditamos, no entanto, que além das produções em vídeo (DVD), a escrita da língua de sinais (*Sign Writing*) é uma forma potencial de registros da literatura surda, pois possibilita que os textos sejam impressos e que circulem em diferentes tempos e espaços (Karnopp, 2008, s. n.).

Segundo Karnopp (2008, s. n.), “as publicações na escrita dos sinais (*Sign Writing*) têm sido uma inovação na tradição de contar e recontar histórias”, além de divulgar e possibilitar a impressão de materiais na Libras. “No entanto, um dos problemas é a abrangência do público leitor nessa língua (Libras), já que poucos são usuários desse sistema, mesmo nas comunidades de Surdos.” Como consequência, a pesquisadora esclarece que:

[...] tal abrangência tende a ser maior, a partir do momento em que o ensino da escrita da língua de sinais começa a fazer parte do currículo escolar e circular em produções literárias. Nesse sentido, livros de literatura infantil com o texto na escrita dos sinais desempenham um papel fundamental na divulgação dessa língua e dessa tradição escrita (Karnopp, 2008, s. n.).

Nesse ponto, torna-se essencial destacar a afirmação de Karnopp (2008, s. n.) de que:

Além da importância dos registros na Libras, encontramos uma vasta e diversificada literatura, presente em associações de surdos, em escolas, em pontos de encontro da

comunidade surda. Algumas dessas histórias são contadas e resgatadas por surdos idosos e/ou por surdos contadores de histórias (Karnopp, 2008, s. n.).

Partindo do supracitado, concordamos totalmente com Sutton-Spence (2021, p. 24), ao observar que:

a literatura não é apenas culta para estudo, mas também popular e informal para entretenimento. Os livros de Paulo Coelho, livros de contos de fadas ou outras narrativas de literatura infantil (como por exemplo o Sítio do Pica-Pau Amarelo), os poemas de Cordel contemporâneos (como os apresentados por Bráulio Bessa na televisão no programa da Fátima Bernardes), as letras das canções de samba, rap e funk, os quadrinhos da Turma da Mônica, até as discussões sobre novelas da TV nas redes sociais, são todas formas de literatura brasileira [...] (Sutton-Spence, 2021, p. 24-25).

Sutton-Spence (2021, p. 25) afirma, ainda, que “a literatura dos surdos criada em Libras é raramente escrita, mas é uma forma de literatura”. A pesquisadora vai além, ao declarar que, “se a literatura em Libras não se encaixa numa definição de “literatura” preexistente, esta deveria mudar para que possa incluir as produções em língua de sinais” (p. 25).

Para Sutton-Spence (2021, p. 26), o “conceito de literatura variou e mudou durante a história, [...] não podemos dizer que a literatura “é assim” ou “deve ser assim”. Mas todas as ideias sobre a sua natureza durante a história têm elementos que podemos usar para entender a literatura em Libras hoje” (p. 26).

Assim, Sutton-Spence (2021) chama atenção para o que seria, então, literatura em Libras, defendendo que:

O termo “literatura em Libras” **pode se referir a poemas, contos, piadas, jogos e outras formas de arte criativas feitas em Libras** que são culturalmente valorizadas. **A literatura produzida em Libras é uma forma linguística de celebrar a vida surda e a língua de sinais.** Embora tenha as suas origens na língua de sinais cotidiana, essa língua mudou e se destaca por ser “diferente”. Conforme afirma a pesquisadora norte-americana Heidi Rose (2006), **a literatura em qualquer língua de sinais mescla a língua, as imagens visuais e a dança, sendo uma mistura de sinais e gestos, uma literatura do corpo e uma literatura de performance** (Grifos meus) (p. 26).

Sutton-Spence (2021, p. 26) também aponta que “a literatura surda original em Libras, ou seja, a que não foi traduzida da literatura das línguas orais para língua de sinais, é especialmente valorizada na comunidade surda, porque ela mostra as experiências das vidas dos surdos”.

Ainda, segundo Sutton-Spence (2021, p. 26-27):

Algumas dessas experiências vivenciadas são iguais às das pessoas ouvintes, mas outras são particulares de pessoas surdas (como a resistência à opressão pela sociedade dos ouvintes, os problemas de educação dos surdos, as alegrias de conhecer a Libras, a experiência visual do mundo dos surdos e os sucessos da comunidade surda). Seja qual for o assunto, a literatura mostra a perspectiva visual de uma pessoa surda através da língua de sinais.

Com esse argumento, a pesquisadora adverte que a Libras não deve ser considerada uma mera “linguagem” que permite que os surdos tenham acesso à sociedade dos ouvintes e à língua portuguesa. Isso porque “ela é uma língua completa e deve ser usada para todas as funções de uma língua, inclusive a lúdica”. Assim, “como ocorre com a literatura brasileira escrita em português, a literatura em Libras se concentra na forma estética da Libras, que tem características fora do comum”, portanto, “trata do conteúdo com perspectiva não cotidiana e se apresenta de uma maneira que seria diferente da vida comum” (Sutton-Spence, 2021, p. 27).

Ao abordar acerca da suposta diferença existente entre literatura em Libras e literatura brasileira, Sutton-Spence (2021) afirma, com propriedade ímpar, que:

todos os brasileiros, sejam eles ouvintes ou surdos, podem ter visto alguns exemplos de literatura brasileira em língua portuguesa. Mas sabemos que **a literatura brasileira não é feita apenas em português e deve incluir também a literatura do povo brasileiro surdo, que é feita em Libras** (Grifos meus) (p. 27).

A pesquisadora ressalta que “a literatura em Libras faz parte da literatura surda mundial e da literatura brasileira” (2021, p. 28). Além disso, Sutton-Spence (2021), ao abordar acerca dos diversos termos para se referir à literatura produzida por sujeitos surdos, esclarece que:

[...] a literatura surda é da comunidade surda e das pessoas surdas, já a literatura em língua de sinais é produzida na língua das pessoas surdas, lembrando que a literatura surda nem sempre está produzida em língua de sinais. Já a literatura em Libras é feita na língua de sinais dos surdos brasileiros (p. 39).

Para a autora, “não existe uma simples definição satisfatória” acerca dessa discussão (Sutton-Spence, 2021, p. 39), e alerta, igualmente, que:

apesar de os surdos no mundo inteiro terem muitas características semelhantes, a comunidade surda brasileira é diferente das comunidades de outros países pela existência da Lei de Libras. As experiências políticas e educacionais – e até literárias – acontecem todas em respeito à Lei 10436/2002 e ao Decreto 5626/2005, que estabelece o direito dos surdos de ter acesso a informações em Libras. Com isso, estamos vivendo um momento importantíssimo do país, com professores surdos em muitas universidades – federais,

estaduais e privadas – nos cursos de Letras Libras e/ou ensinando Libras, pesquisando sobre a língua e a comunidade surda e divulgando os conhecimentos através de publicações e ações de extensão. Hoje, em universidades de todo o Brasil, temos disciplinas que estudam a literatura surda (Sutton-Spence, 2021, p. 28).

A despeito dessa afirmação feita pela pesquisadora Sutton-Spence de que “hoje, em universidades de todo o Brasil, temos disciplinas que estudam a literatura surda”, é necessário observar que, em alguns casos, essas disciplinas ocorrem em apenas um semestre, tempo que consideramos insuficiente para um tema potente como esse.

Karnopp (2008, s. p./p.2) afirma que a “literatura surda tem uma tradição diferente daquela que estamos acostumados a estudar em disciplinas como “Introdução aos Estudos Literários”. Segundo essa pesquisadora, a literatura surda estaria mais “próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente”, como a literatura africana, por exemplo. Karnopp faz um importante alerta sobre o fato de que a literatura surda se manifesta nas histórias contadas em sinais, no entanto, lembra que as histórias contadas no passado permanecem na memória de algumas pessoas ou foram esquecidas por falta de registro delas. Por essa razão, na apostila chamada Literatura Surda, a pesquisadora privilegia, “a literatura surda contemporânea, após o surgimento da tecnologia, da gravação de histórias através de fitas VHS, CD, DVD ou de textos impressos que apresentam imagens, fotos e/ou traduções para o português”.

A autora assinala que “o registro da literatura surda começou a ser possível principalmente a partir do reconhecimento da Libras e do desenvolvimento tecnológico, que possibilitaram formas visuais de registro dos sinais” (Karnopp, 2008, s. p./p. 2). Ao discutir sobre “a importância do contexto histórico para os movimentos literários”, a autora alerta que, ao percorrer “alguns fragmentos da história do movimento surdo”, é possível perceber essa mesma ligação. “Em outras palavras, enquanto a Libras não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas, também não existiam publicações ou o reconhecimento de uma cultura surda ou de uma literatura surda” (Karnopp, 2008, s. p./p. 3).

De acordo com a pesquisadora,

o ensino priorizava o aprendizado da fala e da língua portuguesa. Não havia espaço nem aceitação para as produções literárias em sinais. Mas acredita-se que entre os surdos circulavam histórias sinalizadas, piadas, poemas, histórias de vida, mas em espaços que ficavam longe do controle daqueles que desprestigiavam a língua de sinais (Karnopp, 2008, s. p./p. 3).

Por essa razão, Karnopp (2008) alerta que, “em contextos escolares ou clínicos onde não se tolera a língua de sinais e/ou a cultura surda há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao humor, à poesia visual, enfim, à literatura produzida em língua de sinais” (s. n./p. 4).

Entende-se, assim, que a Literatura Surda possibilita a aproximação com a cultura e a identidade surda. Ao utilizar a língua de sinais na elaboração de produções literárias, observa-se um sentimento de identificação e valorização dessa língua, visto que, além de ser uma forma de registro, é também um meio de divulgação. Na EBT, foi possível verificar a circulação da Literatura Surda de diversas formas, escrita, sinalizada, imagética, nas pinturas espalhadas pela escola.

Tendo sido visitados os itens teóricos, encerramos a fundamentação desta pesquisa e, partimos, no próximo capítulo, para a organização da metodologia que será utilizada.

2. METODOLOGIA DE PESQUISA

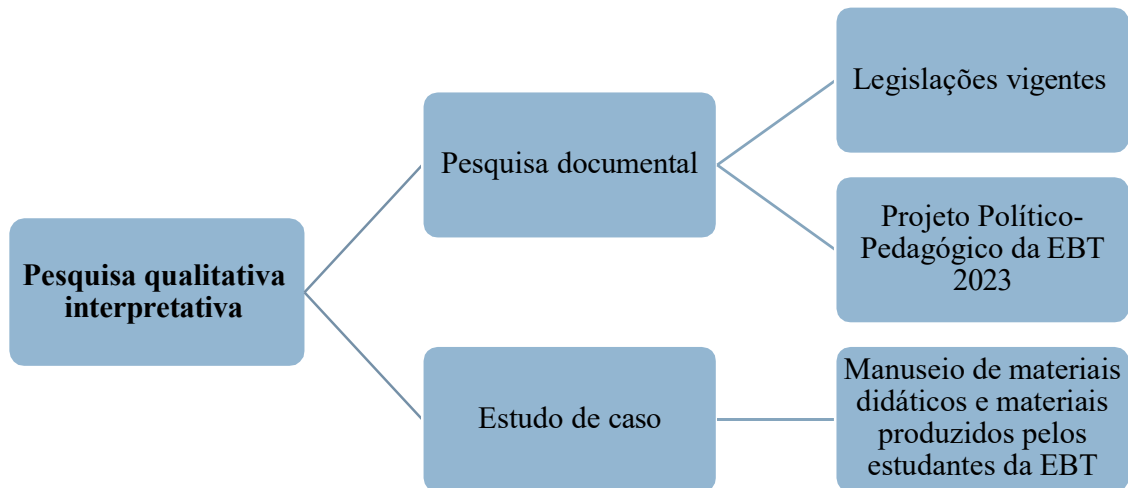
Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e tem, a exemplo do objetivo geral, a intenção de verificar como a Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, localizada no Distrito Federal, aborda o componente de literatura, Literatura Surda, Literatura em Libras e outras artes, com a finalidade de demonstrar a relevância desse conteúdo para o aprendizado dos estudantes Surdos e ouvintes.

Segundo Sampieri *et al.* (2006), esse enfoque investigativo busca explorar e compreender os fenômenos sob a perspectiva dos sujeitos, a partir dos elementos relacionais do contexto no qual as experiências são vivenciadas. Dessa forma, possibilita o aprofundamento necessário para o entendimento do objeto de pesquisa, a partir do ponto de vista dos participantes e das interações sociais construídas no ambiente de aprendizagem.

Nesse contexto, Sampieri *et al.* (2006) destacam, ainda, que a pesquisa qualitativa propicia profundidade aos dados, a dispersão, a riqueza interpretativa, a contextualização do ambiente, os detalhes e as experiências únicas (Sampieri *et al.*, 2006, p. 15). Assim, para os autores:

o enfoque qualitativo envolve a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar as medições a números, tais como observação não-estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussões em grupo, avaliação de experiência pessoais, inspeção de histórico de vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção (Sampieri *et al.*, 2006, p.10).

Figura 1 - Fluxograma do percurso metodológico.

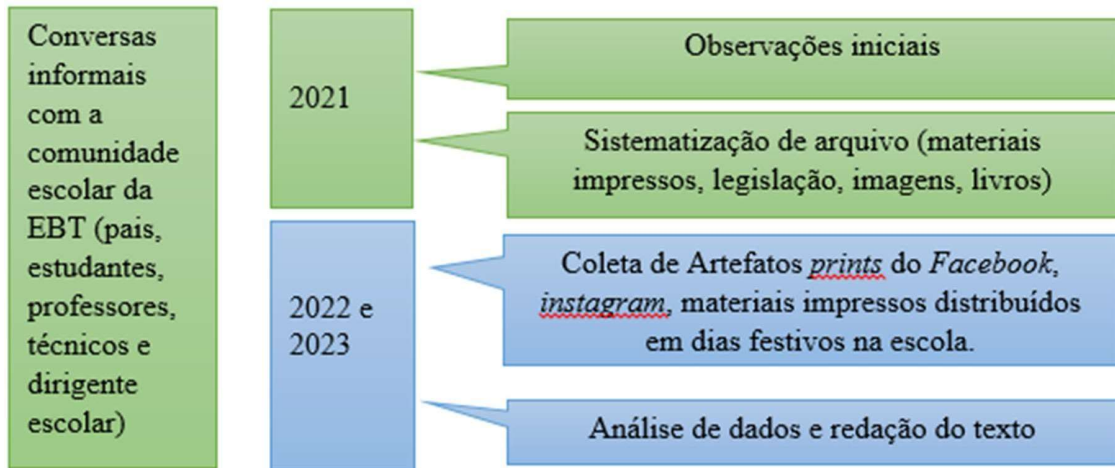


Fonte: Elaboração própria, 2023.

Um primeiro recorte estabeleceu, como textos pertinentes para análise, documentos oficiais da legislação educacional brasileira, que têm como tema o ensino bilíngue, por entendermos que somente a partir dessa garantia à Comunidade surda é possível pensar e falar em acesso ao conhecimento. No processo de construção e seleção do arquivo, reunimos decretos, leis, cadernos de proposta curricular e o Projeto Político-Pedagógico da EBT para compor o *corpus* de estudo do presente trabalho.

Em termos de instrumentos de produção de dados, além dos documentos oficiais, o procedimento técnico utilizado teve a análise da cartilha produzida pelos estudantes da EBT, distribuída na escola durante um evento com a comunidade escolar, em 2023.

Figura 2 - Cronologia do desenvolvimento da pesquisa.



Fonte: Elaboração própria, 2023.

A figura 7 é um esboço do caminho metodológico estabelecido nos últimos dois anos para a realização desta pesquisa.

2.1. CENÁRIO DA PESQUISA

Como campo de pesquisa, foi selecionada a Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga (EBT), localizada no Distrito Federal, uma instituição pública da rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), criada pela Portaria n.º 171, de 02 de julho de 2013, da SEEDF. Isso foi feito em cumprimento à Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para Surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal.

Ademais, essa escola atende e promove a inclusão educacional e social dos Surdos e Surdocegos, de forma a garantir uma educação diferenciada, específica, cultural e bilíngue para estudantes que têm a língua de sinais como sua primeira língua, e o português escrito como segunda língua, sendo essas as línguas de comunicação e de instrução das atividades desenvolvidas no ambiente escolar para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, conforme a Lei n.º 5.016/2013.

A EBT caracteriza-se por uma Educação Regular, Especializada Bilíngue (Libras e LP – L2), e por oferecer diferentes etapas e modalidades de ensino: programa de Educação Linguística Precoce, Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais), Ensino Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos (EJA). O funcionamento da EBT ocorre nos três turnos.

A referida escola tem como missão institucional,

oferecer ensino de qualidade, na modalidade Bilíngue para Surdos, visando à formação do educando em seu desenvolvimento nos aspectos linguísticos, físico, intelectual e social, proporcionando um espaço prazeroso para a aprendizagem e para organização sistemática do conhecimento, da autonomia, do pensamento crítico, a fim de garantir o exercício da cidadania (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 10).

Acerca da obtenção de dados sobre o número de estudantes no Sistema de Ensino do Distrito Federal, para a realização desta pesquisa, informa-se que não foi uma empreitada fácil. Nesse cenário, esclarece-se que, num primeiro momento, foi enviado e-mail por mais de três (3) vezes à Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, solicitando informações sobre a quantidade de estudantes surdos no sistema de ensino do DF. No entanto, não houve retorno por parte desse setor. Por essa razão, foi necessário realizar tal solicitação por meio da Lei n.º 12.527/2011 - Lei de Acesso à Informação (LAI), protocolado junto ao Serviço de Informação ao Cidadão SIC-DF, Protocolo LAI -5579/2023. Somente por essa via, foi possível obter parte dos dados solicitados. Assim, observa-se que, ainda que estejamos na Capital do Brasil, o processo de transparência, no que concerne à publicidade, precisa ser aprimorado, especialmente no que diz respeito a grupos considerados minoritários. Isso denota a necessidade de cumprimento do Art. 3º do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que preconiza o acesso de qualquer cidadão a esses dados, os quais devem ser disponibilizados de forma clara e objetiva, ou seja, em linguagem simples.

No apêndice E, são apresentados dados sobre a Rede de Ensino do Distrito Federal, relativos à quantidade de estudantes, quantidade de estudantes com deficiências e de estudantes surdos.

Esclarece-se que a escolha pela Escola Bilíngue de Taguatinga ocorreu por se tratar de uma realidade específica e diferenciada, pois tem um número significativo de estudantes surdos. Dessa forma, os participantes desta pesquisa são os professores e os estudantes da EBT.

Em 2022, a Escola Bilíngue atendeu 21 estudantes surdos. Um dado a ser destacado acerca dessa escola é que, durante o período da Pandemia da Covid-19, contou com um número maior de estudantes; em 2020, estavam matriculados 24 estudantes e, em 2021, eram 27 estudantes na EBT.

Imagem 2 - Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga (EBT).



Fonte: Arquivo pessoal

2.2 NATUREZA DA PESQUISA

O referencial metodológico desta dissertação é o estudo de caso com enfoque interpretativista. Nesse caminho, apresentaremos os fundamentos do modelo teórico-metodológico de natureza qualitativa e interpretativa, que norteou a presente pesquisa, os procedimentos da coleta de dados e os procedimentos da análise de dados.

2.2.1 Pesquisa qualitativa e interpretativista

O enfoque interpretativista direcionado à pesquisa qualitativa é mencionado por Denzin e Lincoln (2006). Segundo os autores, “a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste, [portanto,] em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Logo, ao observar um dado, o pesquisador deve estar atento ao contexto no qual está inserido seu olhar, tendo como base um arcabouço teórico.

Assim, após realização de entrevistas informais, obtidas por meio de conversas com os diferentes atores envolvidos na comunidade educativa da EBT, a etapa seguinte foi a análise e interpretação de tais dados. Para Marconi (2021), a análise ou explicação é a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Assim, essas relações podem ser "estabelecidas em função de suas propriedades relacionadas de causa-efeito, produto-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc" (Trujillo Ferrari, 1974, p. 178 *apud* Marconi, 2021, p. 22).

Para Marconi (2021), a elaboração da análise compreende três níveis, a saber: interpretação, explicação e especificação. Nesse sentido, é importante destacar que a interpretação é

a atividade intelectual que busca dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também tira conclusões mais amplas dos dados discutidos (Marconi, 2021, p. 23).

Por último, salienta-se que a descrição, explicação e análise dos dados foram realizadas a partir da interpretação das respostas às referidas entrevistas informais, efetivadas nesse processo de observação participante, no intuito de identificar como os estudantes da EBT acessam conteúdos de literatura e outras artes. Ademais, é essencial compreender como esse conteúdo é ministrado na educação básica.

2.2.2 Estudo de caso

Segundo Yin (2005, p.35), o estudo de caso é utilizado quando são propostas questões “como” e o enfoque está sobre “um fenômeno contemporâneo no contexto da vida real [...]”. Assim, pode-se afirmar que o estudo de caso deve ser utilizado quando se pretende entender um fenômeno da vida real em profundidade. Yacuzzi (2005) afirma que o valor do estudo de caso é que ele possibilita o estudo não só de um fenômeno, mas o seu contexto.

Nessa perspectiva, Leonard-Baxton (1990, p. 424) menciona que o estudo de caso é, em realidade, “a história de um fenômeno, passado ou corrente, desenhado a partir de múltiplas fontes de evidência, nas quais se incluem dados obtidos tanto em observações diretas e entrevistas sistemáticas, como em arquivos públicos ou privados”. Logo, cada elemento que possa contribuir para a compreensão do fenômeno é um dado potencial.

Assim, Yin (1994; 2001) observa que não há apenas uma única forma de se conduzir estudos de caso. Em vista disso, pode haver uma combinação de várias técnicas de investigação com vistas a atingir determinado propósito de uma pesquisa. Dessa forma, esclarece que, apesar de o estudo de caso parecer uma pesquisa simples, na verdade, não é, pois exige o aprofundamento de uma única situação, que trata de inúmeras variáveis, o que implica a necessidade de grande preparo por parte do pesquisador.

Nunan (2010), por sua vez, aponta que, no estudo de caso, o pesquisador observa as características de uma unidade individual, seja ela “uma criança, um grupo de adolescentes, uma sala de aula, uma escola ou uma comunidade” (Nunan, 2010, p. 77). Sendo assim, este estudo de caso será realizado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. No trabalho relatado nesta pesquisa, o estudo está centrado na abordagem interpretativista, pois analisa-se o caso específico da EBT, que atende estudantes surdos no Distrito Federal.

Para a obtenção das informações, descrevem-se, a seguir, os instrumentos e procedimentos da coleta de dados.

2.2.3 Pesquisa documental

Em termos metodológicos, o presente trabalho utilizou-se da pesquisa documental para analisar os normativos que regem a educação bilíngue em contexto nacional, além dos documentos oficiais da EBT, de modo a direcionar o olhar a um único local. Em consonância com os estudos de Gil (2012, p. 147), em “muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos”. Segundo o autor, “essas fontes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficientes para evitar a perda de tempo e o constrangimento que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas” (Gil, 2012, p. 147).

Por meio da técnica da análise documental, pretendeu-se efetivar uma análise, com vistas a verificar a presença de conteúdos voltados ao ensino de literatura e outras artes, nos documentos a serem estudados, entre outros instrumentos que se fizeram necessários ao longo desta pesquisa.

O *corpus* estabelecido para a análise foi constituído pelos seguintes documentos normativos, a saber:

- A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988;
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior;
- Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamentou a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, a qual dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000;
- Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências;
- A Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos;
- O Projeto Político Pedagógico⁴ (PPP) da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga, 2023;
- O Currículo em Movimento do Distrito Federal.

A intenção dessa análise documental foi a de coletar informações que fossem relevantes para o tema da pesquisa e verificar se elas se aproximam ou se afastam dos dados produzidos a partir da observação participante, o que poderia assinalar possíveis convergências ou até mesmo divergências. Dentre todo o arcabouço legal discriminado acima, já referenciado ao longo do trabalho, destacamos, nesta etapa, os seguintes documentos para análise mais minuciosa: (i) Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior; e (ii) O Currículo em Movimento do Distrito Federal.

2.2.4 Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior

⁴ O projeto Político Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino.

Em 2021, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP⁵) e da Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos (DIPEBS), lançou a proposta de currículo para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos. Observa-se que o material foi elaborado e sistematizado por pesquisadores do ensino de Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS). Ao todo, 26 (vinte e seis) pesquisadores, surdos e ouvintes, participaram da elaboração desse documento. A proposta do referencial curricular apresentado é trabalhar com o ensino do português para surdos a partir da Libras.

A intenção é a de que a proposta sirva de referência curricular para estudantes matriculados na educação básica e no ensino superior. Espera-se que o documento possa ser usado como referencial para elaboração de currículos ao ensino de português como segunda língua para surdos por todas as redes de ensino (federal, estadual e municipal).

Ao todo, seis cadernos foram produzidos e lançados, sendo eles: o Caderno Introdutório, o Caderno I, o Caderno II, o Caderno III, o Caderno IV e o Caderno V.

O Caderno Introdutório faz uma apresentação da concepção teórico-metodológica da proposta, bem como os referenciais básicos e complementares que guiaram a criação do documento. O Caderno I apresenta proposta curricular para estudantes de 1 ano e 7 meses até 5 anos. O Caderno II propõe possibilidade para estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O Caderno III apresenta a proposta para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), bem como para o segundo segmento do EJA. O Caderno IV apresenta proposta para estudantes do Ensino Médio e do terceiro segmento do EJA. O Caderno V, último, evidencia proposta destinada aos estudantes surdos do ensino superior.

Destaca-se que tal proposta curricular vem suprir uma necessidade há muito tempo identificada e que busca respeitar a cultura surda. Sabe-se que muitos estudantes surdos não têm o português como sua língua materna e, sim, desenvolvem primeiramente a língua de sinais. Ademais, os estudantes surdos não possuem referência da língua oral no seu aprendizado, ainda que alguns documentos normativos proponham que deveriam ter acesso à língua oral no contraturno escolar.

⁵ Esclarece-se que, em 2023, a SEMESP retomou o nome anterior, portanto, voltou a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Acerca da literatura, o Caderno inicial destaca que, “no âmbito da leitura, deve-se trabalhar também a Literatura Surda produzida em português escrito” (Proposta Curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior, 2021, p.32).

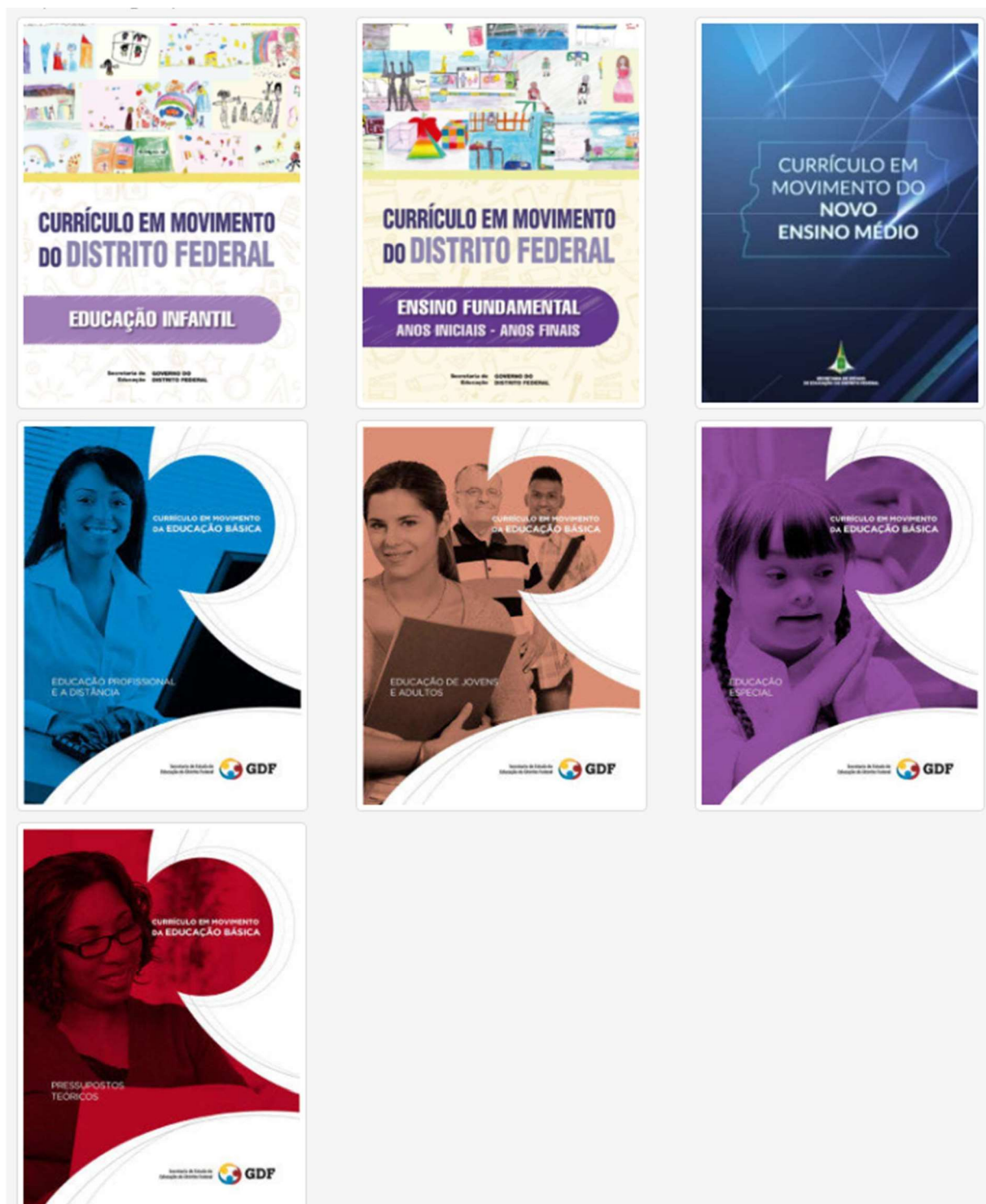
Por fim, é importante mencionar que, no Caderno I, são apresentados referenciais de literatura com sugestões de obras literárias para cada nível e etapa de ensino; isso pode ser encontrado a partir da página 41 até a página 51 do citado documento.

A seguir, serão apresentados documentos normativos no contexto do Distrito Federal, considerados fundamentais para a inclusão das pessoas surdas no sistema de ensino.

2.2.5 O Currículo em Movimento do Distrito Federal

No contexto do Distrito Federal, a proposta curricular da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) é chamada de *Currículo em Movimento do Distrito Federal*. Segundo o documento, a SEEDF, comprometida com a construção de uma escola pública de qualidade, apresentou o Currículo de Educação Básica para ser implementado a partir de 2014, em toda a Rede do Distrito Federal (2018). O Currículo é organizado num conjunto composto por sete (07) Cadernos: Pressupostos Teóricos; Educação Infantil; Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Fundamental – Anos Finais; Ensino Médio; Educação Profissional e EAD; Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Imagem 3 - Currículo em Movimento – 7 Cadernos.



Fonte: SEEDF (2018).

O Currículo em Movimento da Educação Infantil propõe-se a trabalhar de forma não fragmentada, mas de maneira a considerar a multidimensionalidade das crianças, que valoriza o campo de experiências e as múltiplas linguagens (Currículo em Movimento Educação Infantil, 2018, p. 61).

Após leitura atenta do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal, optou-se por elaborar o Quadro 2, com a sistematização acerca do aparecimento ou não dos conteúdos de literatura ou outras artes. Vejamos:

Quadro 1 - Sistematização do Currículo em Movimento da Educação Básica.

Documento	Aparece o termo “literatura” ou “arte”	Não aparece o termo “literatura” ou “arte”
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Infantil	SIM	
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental Anos Iniciais - Anos Finais	SIM	
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Médio	SIM	
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Profissional e a Distância		NÃO
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação de Jovens e Adultos	SIM	
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Educação Especial		NÃO

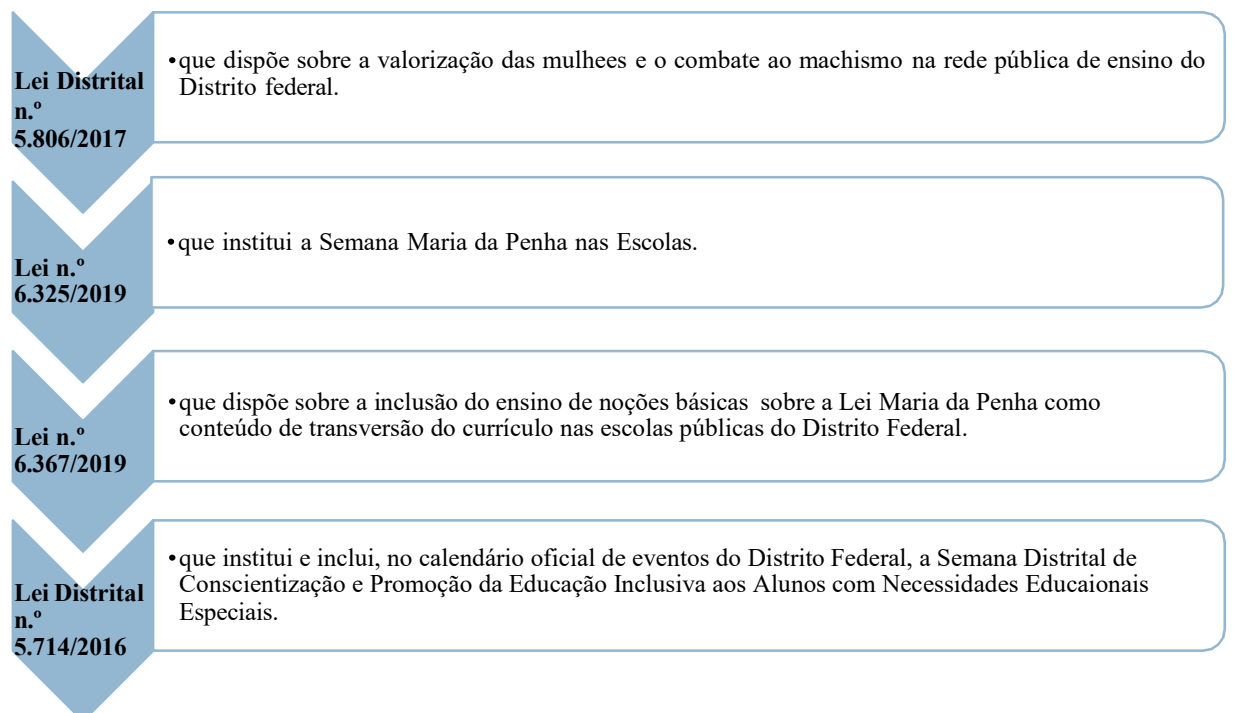
Currículo em Movimento do Distrito Federal – Pressupostos Teóricos	SIM	
--	-----	--

Fonte: elaboração do autor, 2023.

Poderíamos questionar a falta de referência a temas tão relevantes como esses em documentos que guiam a educação no Distrito Federal. Ao constatarem-se, em certos cadernos, conforme mencionado anteriormente, e em outros não, deparamo-nos com a questão sobre os motivos dessa omissão.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal é orientado, igualmente, pelos seguintes documentos normativos, conforme Figura 3:

Figura 3 - Normativos que orientam o Currículo em Movimento.



Fonte: Elaboração do autor com base documento Currículo em Movimento do DF.

É importante notar que o Currículo em Movimento, ao apresentar especificamente esses normativos elencados acima, assinala que o trabalho pedagógico desenvolvido no chão da escola

deve estar imbuído por valores que respeitem a relação de gêneros, e aponta, ainda, para a importância da conscientização e a promoção de questões acerca da educação, na perspectiva da Inclusão, especialmente porque a “sala de aula representa o espaço de inclusão real no contexto escolar” (Distrito Federal, 2018, p. 25).

Conforme o Currículo em Movimento do Distrito Federal, um dos papéis da escola do Ensino Médio é tornar os estudantes cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados. Isso acontece por meio da valorização e da legitimação de práticas letradas locais, que propiciem, em seu bojo, a diversidade linguística e cultural, além de proporcionar o contato com e o aprendizado de práticas letradas institucionalizadas. Nesse caso, estão incluídas a cultura clássica da literatura, da música e das artes, por exemplo, ou a ciência e a tecnologia de ponta (Currículo em Movimento, p. 18).

O documento menciona que,

tendo em vista os sujeitos de direito em suas multiplicidades identitárias e sociais, é preciso pensar e propor percursos formativos que permitam o acesso a saberes e conhecimentos comuns a todos, sem ratificar a ideia de um currículo único, mas respeitando especificidades das diferentes populações estudantis e as características culturais, linguísticas e sociais dos territórios em que estão inseridos (Currículo em Movimento, p. 18).

Logo, o desafio a ser enfrentado é o “dá reinvenção criativa da escola e de seus tempos e espaços pedagógicos, reafirmando o direito ao acesso, à permanência e aos processos formativos” (Currículo em Movimento, p. 18).

No que se refere à Matriz Curricular do Ensino Médio, Linguagens, cabe destacar que os conteúdos trabalhados nessa dimensão devem favorecer as práticas sociais, de cunho notadamente artístico e estético. Observa-se que a mencionada matriz evidencia conteúdo literário denso a ser trabalhado no ensino médio. Importa afirmar que, se, de fato, forem objeto de reflexão por parte de alunos e professores, certamente, será possível propiciar aos estudantes experiências artísticas construídas e vivenciadas por meio das atividades de linguagem, leitura, interpretação.

Ademais, o Currículo em Movimento estabelece que “é necessário que os conteúdos desta dimensão recuperem as representações artísticas canônicas universais, as contribuições de origem africana e indígena, mas que também favoreçam a fruição estética de manifestações culturais populares e daquelas próprias de contextos locais”. Assim, chama-se atenção para a ausência da Literatura Surda ou Literatura em Libras na Matriz Curricular do Ensino Médio do Distrito Federal.

Na sequência, está disposta, no Quadro 3, a Matriz Curricular do ensino Médio – Linguagens, referente ao aparecimento do termo “literatura” (Currículo em Movimento, p. 18).

Quadro 2 - Matriz Curricular – Ensino Médio – Linguagens.

Matriz curricular – Ensino Médio – Linguagens	
1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito e função da Literatura. • Gêneros literários. • Concepções filosóficas e estéticas na Literatura: Trovadorismo, Humanismo, Quinhentismo, Classicismo, Barroco e Arcadismo. • Leitura de autores representativos da literatura de língua portuguesa (Brasil, Portugal e África).
2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções filosóficas e estéticas na Literatura: Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. • Leitura de autores representativos da literatura de língua portuguesa (Brasil, Portugal e África). • Capoeira na formação da identidade e cultura nacional (racismo, preconceito, inclusão e discriminação). • História da Arte: arte colonial brasileira; Barroco e Rococó na Europa e no Brasil; Neoclassicismo, Romantismo; arte brasileira no século XIX; Academia Imperial de Belas Artes; Revolução Industrial e Realismo; Pré Modernismo Brasileiro; Impressionismo e Pós Impressionismo. •História da Dança: Idade Média (danças macabras), Balé de corte, Dança Clássica, (Luís XVI, Jean-Georges Noverre), Romantismo, Balés Russos (Diaghilev, Nijinsky). • História da dança no Brasil: período colonial, desenvolvimento e escolas de balé, dança moderna, danças populares. • História da Dança na América, na África e no Oriente. • História do teatro: comédia de costumes, teatro Martins Penna, história do teatro universal, teatro romântico, teatro de Arthur Azevedo, teatro realista e naturalista: Ibsen e Zola, teatro de revista, Teatro Brasileiro de Comédias – TBC, teatro universitário. • Teatro moderno ocidental e teatro oriental.

	<ul style="list-style-type: none"> • Ditados populares e provérbios em língua estrangeira. • Leitura de textos variados de literatura em língua estrangeira.
3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Concepções filosóficas e estéticas na Literatura; Pré-Modernismo, Modernismo Português e Brasileiro. • Leitura de autores representativos da literatura de língua portuguesa (Brasil, Portugal e África). • Danças folclóricas. • Gêneros e estilos musicais. • História da Música em diferentes contextos históricos e sociais. • História da Arte: Modernismo/ Vanguardas Históricas, Expressionismo, Fovismo, Cubismo, Futurismo, Abstracionismo. • Arte no Brasil: Modernismo Brasileiro, Semana de Arte Moderna de 1922, Antropofagismo, Movimento Pau Brasil, Abstracionismo, Concretismo e Neoconcretismo, Arte conceitual, Arte contemporânea no Brasil e no Distrito Federal. • Arte norte-americana: <i>Action Painting</i>, <i>Pop Art</i>, <i>Op Art</i>, Minimalismo, <i>Land Art</i>, Arte Ambiental e Arquitetura Pós-Moderna. • Arte e indústria: Dadaísmo, Surrealismo, Muralismo Mexicano, Arquitetura Moderna Brasileira. • Conceito de design e suas escolas: <i>Art Nouveau</i>, <i>Bauhaus</i>, Design contemporâneo e comunicação visual. • Arte e tecnologia: <i>webdesign</i>, hipertexto, hipermídia, design contemporâneo, comunicação visual, multimídia, vídeo, cinema e fotografia. • Arte pós-moderna, Arte conceitual. • Arte contemporânea: Feminismo, Multiculturalismo, Arte e política, Instalações Artísticas, Performance. • História da dança: dança moderna (Martha Graham, Isadora Duncan), escola germânica (Rudolph Van Laban) dança contemporânea (Maurice Bejart). • História da dança no Brasil. • Dança contemporânea no Brasil: características e escolas, Ivaldo Bertazzo. • Dança, cinema e musicais: sapateado, jazz, street dance. • Indústria cultural, cultura de massa e dança.

	<ul style="list-style-type: none"> • História do teatro brasileiro: teatro de arena, oficina e opinião, teatro do oprimido (Augusto Boal). • Tipos de ações cênicas, improvisadas e ou elaboradas. • Teatro Moderno, Contemporâneo – Expressionismo, Simbolismo e Teatro Político. • Teatro do absurdo, Teatro da crueldade, Épico. • Tendências Contemporâneas – Grupos teatrais brasileiros e estrangeiros. • Linguagem cênica e sua utilização nas diversas mídias. • Escritores e dramaturgos brasileiros: Martins Pena, Ariano Suassuna, Nelson Rodrigues e outros. • A função do público: formação de plateia/ espectador. • Relação entre as novas tecnologias e as produções artísticas. • Relação entre as novas tecnologias e as produções artísticas. • Arte e Sustentabilidade. • Alteridade.
--	---

Fonte: Elaboração do autor com base no documento Currículo em Movimento do DF.

A Arte compõe o Currículo em Movimento da Educação Básica ao Ensino Médio. Durante a pesquisa, foi possível observar, nesse documento, suas diversas linguagens, artes visuais, teatro, música e dança. Além disso, a matriz curricular também aborda conhecimentos estéticos híbridos, como o audiovisual, o cinema, a performance e o circo.

Diante disso, percebe-se, por meio dos conteúdos propostos, que o que se objetiva é a constituição de um estudante crítico capaz de mobilizar conhecimentos a partir do componente curricular Arte, no Ensino Médio, da promoção da sensibilidade, da emoção, da corporeidade, da provocação dos sentidos humanos, da poesia, considerando as experiências cultivadas nas práticas artísticas e pedagógicas das escolas. A seguir, está disponibilizada, no Quadro 4, a matriz curricular de Arte para o Ensino Médio no Distrito Federal.

Quadro 3 - Matriz Curricular do Ensino Médio – Linguagens – Arte.

Matriz Curricular do Ensino Médio – Linguagens – Arte	
1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Influências das matrizes culturais brasileiras (indígena, africana e europeia) na formação da arte. • Manifestações artísticas e culturais, culinária e crenças.

	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriações culturais e interações entre os povos. • Principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus). • Principais produções artísticas (brasileiras, africanas e europeias) e suas características. • Estudo crítico e contextualizado dos principais aspectos gramaticais da língua estrangeira em estudo.
2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Música e outras linguagens artísticas. • Diversidade musical brasileira. • Cultura oral. • Influência da cultura oriental no Brasil. • Cultura popular brasileira (visuais, música, teatro, dança). • Arte e meios de comunicação de massa. • Papel político e social da arte. • Ações cênicas elaboradas. • Apropriações culturais e interações entre os povos. • Principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus). • Principais produções artísticas (brasileiras, africanas e europeias) e suas características. • Estudo crítico e contextualizado dos principais aspectos gramaticais da língua estrangeira em estudo.
3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> • Arte e consumo. • Arte na cibercultura. • A arte e seu papel político e social. • Principais artistas e suas obras (brasileiros, africanos, europeus). • Principais produções artísticas (brasileiras, africanas e europeias) e suas características. • Estudo comparativo de obras do passado e contemporâneas.

Fonte: Elaboração do autor com base no documento Currículo em Movimento do DF.

Faz-se mister chamar atenção para a matriz curricular da parte diversificada (Ciências Humanas), uma vez que foram observados conteúdos que podem ser considerados literários e artísticos, como os cantos, os ritos, as danças, as relações entre cultura, entre outros.

Alerta-se que, no âmbito do ensino do Distrito Federal, foi lançado o documento “Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 – 2º Ciclo Anos Iniciais” e “Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 – 3º Ciclo Anos Finais”. Observa-se que ambos os documentos apresentam, de forma bastante expressiva, o conteúdo arte e literatura.

Imagem 4 - Documento Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 2º Ciclo Anos Iniciais e Organização Curricular Ensino Fundamental 2023 3º Ciclo Anos Finais.



Fonte: SEEDF (2023).

2.3 PROCEDIMENTOS DA COLETA DE DADOS

Nesta dissertação, são utilizados os seguintes procedimentos de coleta de dados: análise documental, observação participante e entrevista informal. Esses procedimentos são detalhados a seguir.

2.3.1 Entrevista informal

A última etapa da produção de dados foi constituída pela realização de entrevistas informais com alguns pais. A intenção era buscar perceber o que esses pais compreendem sobre o que é literatura e se seus filhos têm acesso à literatura e artes na EBT.

Segundo Gil (2012, p. 111), “entrevista informal é o menos estruturado possível, e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado [...]”.

2.3.2 Observação Participante

A observação participante é uma metodologia de pesquisa inserida no âmbito da Pesquisa Qualitativa, que permite ao observador uma inserção cultural e uma proximidade maior com o objeto do seu estudo, por meio do acompanhamento diário, semanal, quinzenal, mensal etc., *in loco*.

Conforme May (2001), a observação participante pode ser definida como:

O processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo (May, 2001, p.177).

Dessa forma, estabelecendo esse vínculo com a comunidade pesquisada, o investigador presencia as interações entre os participantes de forma natural, bem como pode compartilhar informações e ouvir suas opiniões livres e espontâneas sobre o fenômeno estudado.

Um dos aspectos a ser destacado, com relação ao referido método, é que ele permite três fatores essenciais à investigação e à proximidade com o objeto de estudo. Esses fatores são: o tempo de permanência frente ao corpus de pesquisa, a presença no local onde se desenvolve o trabalho e a circunstância na qual se desenvolve a pesquisa.

Como o pesquisador, quando se porta como observador participante, passa um tempo relativo próximo ao grupo que está estudando, acaba se familiarizando com a linguagem, com o comportamento social desse grupo e, com isso, desenvolve uma relação de confiabilidade que pode se somar às suas interpretações sobre a experiência. Outro ponto relevante diz respeito ao lugar onde a experiência se desenvolve, uma vez que estar no ambiente faz com que ele experimente as limitações, os desafios ou os aspectos positivos relacionados ao fato pesquisado.

Como metodologia de pesquisa, entretanto, a observação participante também apresenta algumas etapas que devem ser seguidas para se obter êxito no desenvolvimento do trabalho. O primeiro deles diz respeito à aproximação e à aceitação pelo grupo. Nem sempre se constitui em uma tarefa fácil, pois é preciso que o investigador consiga demonstrar familiaridade com o assunto em questão, de forma que não haja bloqueios ou distanciamento entre os envolvidos.

Num segundo momento, quando o pesquisador estiver inserido na comunidade, também vai trabalhar com as expectativas do grupo, devendo tratar os seus integrantes como protagonistas da sua realidade, e não como meros objetos. É fundamental nesse trabalho de campo que as informações sejam imediatamente registradas. Por fim, na última etapa, que é a de interpretação dos dados obtidos, a honestidade do pesquisador é fundamental em informar a realidade observada e como o grupo vê a si mesmo e a seus desafios.

Seguindo todas as etapas acima explicitadas, o trabalho obtém o êxito necessário para registrar e validar a experiência observada *in loco*.

3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta os resultados obtidos na pesquisa e discute-os com o objetivo de esclarecer as questões levantadas na construção do problema. Nele, serão analisados os documentos selecionados e os dados coletados por meio dos instrumentos utilizados. Nesse sentido, a análise obedece à seguinte sequência: (a) análise documental, que envolve a análise da documentação pertinente a este estudo, tal como o Projeto Político-Pedagógico da EBT; (b) análise dos materiais obtidos durante a observação e, por fim, (c) a análise das entrevistas informais obtidas.

3.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO⁶ (PPP) DA ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA

A Primeira Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal (EBT) foi criada, em 2013, para atender os estudantes do Distrito Federal interessados no ensino concebido na proposta da unidade escolar (UE), que é uma escola aberta à matrícula de estudantes surdos e ouvintes; nesse espaço, há a possibilidade de receber uma educação bilíngue que tenha a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa Escrita como línguas de ensino e instrução. Essa escola contempla a realidade dos estudantes a quem se destina, sem romper com o princípio da inclusão social e humana, necessário ao desenvolvimento integral do indivíduo e da sua participação na sociedade.

Segundo o Projeto Político-Pedagógico 2023, a escola possui demanda quanto às necessidades de melhorias, visando à qualidade da educação ofertada. O mencionado documento apresenta algumas providências quanto à necessidade de readequação da estrutura física da escola que, em certa medida, acaba por interferir na qualidade da educação ofertada nas múltiplas etapas pela EBT.

Nessa escola, para a educação bilíngue a surdos, são utilizadas a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e a Língua Portuguesa Escrita, como segunda língua, sendo as línguas de comunicação, de ensino e de instrução das atividades escolares para o ensino de todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, conforme disposto na Lei n.º

⁶ O projeto Político-Pedagógico (PPP) é o documento norteador de uma escola, conferindo a ela uma identidade própria, com suas demandas, prioridades e planos para o desenvolvimento do ensino.

5.016/2013. Tal dispositivo estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, no âmbito do Distrito Federal.

Conforme leitura do Projeto Político-Pedagógico da Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga, a instituição apresenta como missão:

oferecer ensino de qualidade, na **modalidade Bilíngue para Surdos**, visando à formação do educando em seu desenvolvimento nos aspectos linguísticos, físico, intelectual e social, proporcionando um espaço prazeroso para a aprendizagem e para organização sistemática do conhecimento, da autonomia, do pensamento crítico, a fim de garantir o exercício da cidadania (grifo meu) (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 10).

Como objetivo geral, o documento aponta:

garantir os direitos humanos dos surdos, resguardando os **princípios éticos, identitários, culturais, educacionais e linguísticos** dos DIREITOS UNIVERSAIS, por meio da oferta de uma educação integral com projetos diferenciados e específicos para o ensino de estudantes surdos e surdocegos, de forma a propiciar a inclusão plena desses sujeitos à sociedade (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11-12).

No que se refere a princípios internalizados na Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga, o PPP 2023 menciona (1) um princípio de natureza epistemológica. Conforme leitura acerca desse princípio, é possível perceber que abarca todas as atividades culturais da escola, vejamos:

a escola sempre promove ações que oportunizam e estimulam a criatividade, a curiosidade, a emoção e as diversas manifestações artísticas e culturais, através de visitas a centros culturais, teatros, cinemas e a promoção de atividades nas quais as crianças atuam como coadjuvantes e os adolescentes como protagonistas, como: festa junina, apresentação de história, feira cultural, Festsurdo etc. [...] (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 11).

A respeito da organização curricular da Escola Bilíngue, de início, faz-se necessário pontuar que o ensino oferecido:

deve primar pela modalidade regular, específica e especializada da educação bilíngue, **com o mesmo currículo da rede pública de ensino, permitidas adequação**, complementação e suplementação de Componentes Curriculares ou atividades pedagógicas, conforme necessário.

[Nesse sentido, observa-se que] essa proposta curricular tem **respaldo no inciso V do Art. 2º da Lei N.º5.016, de 11 de janeiro de 2013**, que diz que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica, e é assegurada a preservação dos mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública

Integral Bilíngue Libras e Português Escrito, a complementação e a suplementação, conforme necessário.

[...]

Nessa perspectiva, o currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido; refere-se às relações sociais vividas no interior da escola, ao conjunto de valores que cercam nossas vidas e deve promover a construção da identidade e valorização da cultura surda. O currículo permite formar seres humanos éticos, solidários, comprometidos com o respeito aos direitos humanos, a diversidade e com a transformação da realidade social (**Grifo nosso**) (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 15).

Como demonstrado no primeiro fragmento, a organização curricular da Escola Bilíngue e Português Escrito de Taguatinga oferta o ensino na modalidade regular, específica e especializada da educação bilíngue, com o mesmo currículo da rede pública de ensino, permitidas adequação, complementação e suplementação de Componentes Curriculares ou atividades pedagógicas, conforme necessário.

Na sequência, o PPP 2023 deixa expresso que tal proposta curricular tem respaldo no inciso V, do Art. 2º, da Lei n.º 5.016, de 11 de janeiro de 2013, que estabelece que o desenvolvimento das políticas públicas educacionais deve ser realizado por meio de escola pública bilíngue de Libras e língua portuguesa escrita, em que devem ser ministradas todas as disciplinas curriculares, em todos os níveis da educação básica. Ademais, é assegurada a preservação dos mesmos componentes curriculares da Base Nacional Comum no currículo da Escola Pública Integral Bilíngue Libras e Português Escrito, a complementação e a suplementação, conforme necessário.

Além disso, o documento destaca que o currículo escolar é mais do que conteúdo aprendido, uma vez que nele comportam-se as relações sociais vividas no interior da escola, além da participação da comunidade escolar. Ademais, busca-se garantir o componente curricular Libras, em todos os níveis da escolaridade, e o Componente Curricular de Língua Portuguesa como segunda língua. Da mesma forma, a literatura, a cultura e a identidade surda devem ser contempladas ao lado da literatura universal.

Assim, conforme o PPP 2023, o currículo permite formar seres éticos, solidários, comprometidos com o respeito aos direitos humanos, à diversidade e com a transformação da realidade social. Dessa forma, é necessário explicitar que a Escola Bilíngue de Taguatinga tem como propósito a construção democrática de um currículo escolar que rompa com a dicotomia entre o pensar e o agir. Assim, possui como fundamento os contextos sociais, culturais e a realidade de seus estudantes.

Antes de abordarmos propriamente sobre os projetos específicos desenvolvidos na EBT, cabe destacar uma ação que ocorre no âmbito da biblioteca da escola, intitulada *sala de leitura*,

que, no nosso entendimento, pode ser considerada indutora de atividades literárias, se bem estruturada.

Quadro 4 - Projeto Biblioteca Castro Alves.

Biblioteca Castro Alves- Plano de ação	
Objetivo	- Proporcionar espaços de leitura, entretenimento e interação para todos os anos e modalidades de ensino, facilitar o aprendizado, complementar os conhecimentos oriundos da família e da sala de aula, estimular a criatividade e proporcionar exposição a diferentes estilos e gêneros literários por meio de estratégias pedagógicas estruturadas; reafirmar o acesso à informação como fundamental para o exercício da cidadania responsável.
Metas	- Ampliar, direcionar e melhorar o acesso a coleções de literatura e a biblioteca; - Despertar a criatividade por meio das atividades pedagógicas realizadas; - Melhorar a aprendizagem dos alunos proporcionando a leitura de variadas tipologias textuais; - Estimular o desejo de novas leituras; - Reduzir problemas decorrentes da falta de leitura; Promover estratégias para o desenvolvimento do vocabulário de LIBRAS/L1 e Português escrito/ L2; - Fomentar os alunos a aprender brincando; - Inspirar a criatividade na produção de texto; - Desenvolver o senso de responsabilidade na entrega dos livros no prazo estipulado.
Ações	- Manter a Biblioteca Castro Alves organizada, incluindo o seu acervo, fichários, livros didáticos do PNLD, murais e outros materiais; - Catalogar, carimbar e registrar os livros recebidos; - Triagem e entrega dos livros didáticos aos alunos e, ao docente, o manual do professor; - Iniciar a inserção, ao longo do ano, num sistema gratuito de gerenciamento de bibliotecas e acervos, dos títulos, facilitando a busca;

	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar os livros literários por assunto nas estantes; - Confeccionar, no início do ano letivo, carteirinhas para os alunos; - Estimular a frequência de visitas à biblioteca; - Controlar os empréstimos e as devoluções dos livros que compõem o acervo; - Atualizar os livros de registros e de relatórios da biblioteca; - Acolher os alunos na biblioteca, no início do ano letivo e sempre que necessário, para apresentação do trabalho realizado naquele espaço; - Visita guiada semanal - Suporte ao professor regente na escolha de literatura adequada ao nível pedagógico do aluno; <p>Atualização do PDDE Interativo;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repassar o total de carências e excedências de livros do PNLD a SEEDF/CRET; - Orientar e acompanhar os processos de escolha, recebimento, remanejamento, recolhimento e guarda dos livros didáticos; - Contatar escritores locais para promoção do livro literário e participação em eventos no decorrer do ano letivo; - Organizar, no final do ano letivo, o Chá Literário, com premiações para os leitores; - Auxiliar, em parceria com a coordenação pedagógica, a escolha do livro didático para cada triênio em todas as modalidades de ensino; - Desenvolver Projetos Pedagógicos na biblioteca em articulação com outros parceiros do ambiente escolar e convidados; - Projeto <i>Ler Brincar</i> - Contação de Histórias e confecção de brinquedos, preferencialmente utilizando materiais recicláveis, durante todo o mês da criança, com a colaboração dos docentes da Educação Infantil / Anos Iniciais; - Contação de Histórias, semanalmente, para alunos, em parceria com a Coordenação dos Anos Iniciais; - Suporte ao BiblioLibras - Projeto semanal, executado pela Coordenadora da EI/AI, Professora Adriana Gomes, surda, que possibilita o acesso de crianças surdas e jovens bilíngues à literatura infantil e juvenil, Literaturas Visuais, especialmente os contos de tradição oral/auditiva adequados por meio da LIBRAS; <p>Contação de Histórias, com temas específicos de acordo com calendário escolar, associadas a projetos desenvolvidos na EBT; Participação no Projeto <i>Biblioteca Anfitriã</i>, que promove a interação entre outras bibliotecas escolares, e no <i>4º Fórum dos Servidores Atuantes em Bibliotecas</i>, da Coordenação Intermediária da UNIEB/CRET;</p> <p>Realização da Compra Qualificada nas Feiras Literárias.</p>
--	--

	Concurso de Redação da CRET
Cronograma	O desenvolvimento das atividades e o empréstimo do acervo à comunidade escolar ocorrem de segunda a sexta, durante todo o ano letivo, no matutino e vespertino.

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 41-42.

O projeto Biblioteca Castro Alves oferece várias ações que incluem a contação de história, poema, produções de materiais didáticos para uso compartilhado. É sabido que a literatura proporciona o acesso aos mais variados conhecimentos, o que é essencial para o pleno exercício da cidadania, pois, por meio da leitura, somos levados a outros mundos possíveis. Acerca da realização da Compra Qualificada nas Feiras Literárias, durante a realização deste estudo, observou-se a grande dificuldade de encontrar produções sobre Literatura Surda na Bienal do Livro de Brasília e nas livrarias da Capital do Brasil.

No rol dos projetos específicos, destacamos: projeto literário VideoLibras, Projeto FESTSURDO, Projeto Sala Interativa/Espaço Criativo e Projeto Itinerário Formativo Bilíngue. Na sequência, será apresentado quadro com cada projeto referido.

Quadro 5 - Projeto Literário VideoLibras.

PROJETO LITERÁRIO VIDEOLIBRAS 1	
Objetivo	Proporcionar ao aluno surdo, dos anos iniciais, o contato com a literatura infantil em sua língua materna.
Metas	<ul style="list-style-type: none"> a) Utilizar os clássicos infantis, contos, fábulas, entre outros para desenvolver no aluno surdo o vocabulário em língua de sinais; b) Utilizar a contação de história para introdução de conteúdos diversos; c) Expor o aluno surdo a diversos tipos de culturas e gêneros textuais; d) Desenvolver no aluno surdo a criticidade, imaginação, hábitos e valores; e) Estimular o gosto pela leitura.

Ações	<ul style="list-style-type: none"> - o projeto será executado de forma híbrida. Um professor surdo, usuário natural da língua de sinais, produzirá quinzenalmente vídeos de contação de histórias infantis que serão previamente escolhidas pelo grupo de professores de acordo com o interesse e as necessidades dos alunos da escola. - o professor surdo contará a história em língua de sinais, que será filmada e editada com imagens referentes à história e legenda. - Também, serão produzidos vídeos com o vocabulário de acordo com o tema a ser trabalhado e será produzido material impresso do vocabulário. - Esses vídeos serão utilizados pelos professores em sala de aula e também serão compartilhados nos canais da escola para acessibilidade da comunidade escolar.
Responsáveis	- Coordenador e professores dos anos iniciais.
Cronograma	- Durante o ano letivo

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 55-56.

O projeto literário VideoLibras tem como objeto proporcionar ao estudante surdo, dos anos iniciais, o contato com a literatura infantil em língua de sinais, propiciando, dessa forma, acessibilidade a esse direito humano básico, conforme defende Cândido (1995). Considerando a importância da literatura infantil, assinalamos a existência do Programa de Educação Linguística Precoce (PELP), no âmbito do Governo do Distrito Federal, realizado desde 2022. Trata-se de um atendimento educacional especializado, ofertado à EBT, que visa garantir a imersão precoce para aquisição da Libras às crianças com idade de zero a três anos e onze meses de idade. Os objetivos do programa são: a promoção da aquisição dessa língua, em período propício, e o conhecimento de mundo, de forma a garantir o desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural, bem como a formação de identidade da criança, a partir da promoção de seu desenvolvimento bilíngue. Parece-nos uma proposta interessante, tendo em vista a importância do contato com a Libras desde a primeira infância.

Quadro 6 - Projeto FESTSURDO.

PROJETO FESTSURDO Dimensão PRODUÇÃO E FRUIÇÃO DAS ARTES	
Objetivo	Festa em homenagem ao Dia Nacional do Surdo
Metas	Promover o protagonismo surdo e a divulgação das atividades por eles desenvolvidas, com vistas à inclusão social, à ampliação de oportunidades, à aquisição de hábitos e à identificação de talentos representativos nas áreas artísticas, culturais e esportivas.
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - organização de grupos de trabalho (tema, convite, ornamentação, estandes, exposição) concurso para definição do tema - concurso de desenho para escolha do logotipo do evento - levantamento e definição das apresentações - levantamento, definição e elaboração do material para exposição - elaboração de roteiro de apresentação - escolha dos apresentadores e cerimonialistas - elaboração de folder e material de divulgação - discussão e definição da forma de participação adequada dos estudantes conforme as etapas da educação básica: anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA (professores e estudantes). - Acessibilidade do evento
Responsáveis	Apoio Pedagógico, Supervisora Pedagógica, Coordenadora da Educação Integral, Coordenadora Pedagógica do Ensino Médio, Professores de Ciências da Natureza, Matemática, Código e Linguagens, Ciências Humanas, Núcleo de Libras e Cultura Surda, Núcleo de Adaptação e Material Didático, Educadores Sociais voluntários.
Cronograma	Setembro

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 59-60.

No Projeto FESTSURDO, são reunidas produções dos estudantes com vistas a promover o protagonismo surdo e a divulgação das atividades por eles desenvolvidas, para a inclusão social, a ampliação de oportunidades, a aquisição de hábitos e a identificação de talentos representativos nas áreas artísticas, culturais e esportivas.

Quadro 7 - Projeto Sala Interativa/ Espaço Criativo.

Plano de Ação Sala Interativa/ Espaço Criativo	
Objetivos	<p>O objetivo geral é propiciar aos estudantes da Escola Bilíngue pleno desenvolvimento das suas potencialidades através do direcionamento de atividades complementares. Objetivos específicos:</p> <p>Realização de diversas atividades de desenvolvimento pessoal e social, visando o crescimento interpessoal. Esperamos que esses estudantes ocupem o tempo ocioso com atividades que complementarão o estudo regular e desenvolverão novas potencialidades.</p>
Metas	- Serão atendidos os estudantes da Escola Bilíngue de Taguatinga, do Fundamental II e Ensino Médio, no horário regular das aulas. Os professores regentes e servidores que se voluntariarem para o projeto.
Ações	<ul style="list-style-type: none"> - As aulas terão duração de 52 minutos e serão duplas ou simples conforme a demanda. - Será oferecido o espaço, materiais e orientação para produção individual e/ou coletiva, conforme a demanda. - A participação deverá contemplar os estudantes em suas peculiaridades e proporcionar experiências em várias áreas: acadêmica (banco de exercícios), artística (pintura em tela e papel), artesanato (costura, crochê, tricô e bordado). O estudante será o protagonista, portanto, ao chegar à sala interativa serão oferecidas diversas atividades, das quais ele escolherá a que tenha melhor afinidade.
Responsável	Profª Kézia de Paula Nogueira Silva
Cronograma	Durante todo o ano letivo

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 61.

Mesmo com tantos projetos e ações que são realizados na EBT, o diagnóstico dos alunos, apresentado no PPP 2023, apresenta algumas dificuldades:

De modo geral, quanto ao conhecimento em Língua Portuguesa, alguns alunos necessitam de muito apoio para entenderem a estrutura básica da Língua Portuguesa. A produção textual está em processo de aquisição na maioria dos estudantes, mas ainda é comum necessitarem de orientação do professor para lerem e interpretarem enunciados, por exemplo. Quanto aos conhecimentos matemáticos, parte dos alunos precisa de suporte e orientação do professor para resolver problemas simples do cotidiano, como o sistema monetário e operações matemáticas básicas. Quanto ao conhecimento em Libras, os alunos apresentam falhas na aquisição e na aprendizagem da mesma, sendo assim necessário trabalhar a Língua materna e os seus significados trazendo contextualização para aos mesmos. Precisam frequentemente de suporte para relembrem os significados dos sinais e das palavras (Projeto Político-Pedagógico, 2023, p. 23).

O PPP (2023) da EBT deixa evidente que “a literatura, a cultura e a identidade surda devem ser contempladas ao lado da literatura universal” (p. 15). Diante disso, percebe-se que a Literatura Surda e a Literatura em Libras podem estar presentes nos conteúdos ministrados nessa escola, quer seja por meios das oficinas de elaboração de texto (visuoespacial), quer nas rodas de discussão em Libras, nas feiras culturais e nas demais atividades desenvolvidas no ambiente escolar ou comunitário.

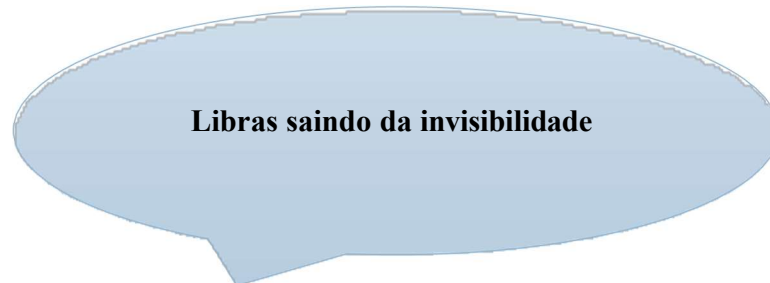
Uma novidade apresentada pelo PPP 2023 são os itinerários formativos bilíngues – 2023 com as trilhas de aprendizagem.

Quadro 8 - Itinerário Formativo Bilíngue.

Itinerários Formativos		
Bilíngue - 2023		
Eletivas – 1ª Série	Eletivas – 2ª Série	Trilhas de Aprendizagem
Matemática básica para a vida. Libras na vida cotidiana Cinema e História Clube de leitura	Educação Financeira 1 A voz do Urso – Rádio Escola (Libras) Expedições Geográficas pelo Mundo Produção de materiais de limpeza	Trilha: Libras saindo da invisibilidade

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 63.

Figura 4 - Libras saindo da invisibilidade.



Fonte: Elaboração pelo autor.

Quadro 9 - Unidades curriculares obrigatórias.

Unidades curriculares obrigatórias trilhas com 8 U.C				
Semestre	3°	4°	5°	6°
Eixos Estruturantes	Investigação Científica	Processos Criativos	Mediação e Intervenção Sociocultural	Empreendedorismo
Unidades Curriculares	UC1 A Sociedade e a Libras	UC3 (Re)tratando a Cultura Surda	UC5 Libras não são apenas sinais. Que Língua é essa?	UC7 Projeto Espaço Criativo
	UC2 Direitos da Pessoa Surda	UC4 Literatura Surda	UC6 O papel dos aplicativos e redes sociais na vida da pessoa surda	UC8 Herança Surda - Surdos Inspiradores
Objetivo: Promover a visibilidade da Libras e desenvolver o empoderamento surdo.				
Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias + Ciências Humanas e Sociais Aplicadas				
Bloco do ENEM: Cursos Superiores Relacionados: Administração, Artes, Visuais, Arqueologia, Biblioteconomia, Cinema e Audiovisual, Dança, Design, Direito, Filosofia, Geografia, História, Jornalismo, Letras, Música, Pedagogia, Publicidade e Propaganda, Rádio, TV,				

Internet (Comunicação Audiovisual e Multimídia), Relações Internacionais, Relações Públicas, Secretariado Executivo, Serviço Social, Teatro.

Fonte: elaborado pelo autor com base no PPP 2023, p. 64.

A inserção da trilha de aprendizagem **Libras saindo da invisibilidade** é muito recente, não sendo possível avaliar os reflexos dessa atividade na EBT. Ousamos afirmar que é uma trilha com bastante potencialidade de despertar os estudantes para sua própria história.

3.2 OBSERVAÇÃO NA ESCOLA

Ao longo da realização desta pesquisa, foram realizadas observações de eventos, tais como festa junina, oficinas de produção de textos, festival literário, contação de história, roda de leitura. Nesses eventos, foi possível perceber o engajamento dos estudantes, especialmente em relação à produção de artefatos literários a partir de suas histórias de vidas, de seus contextos sociais. Com base no referencial teórico, todo esse material foi considerado literário.

Um fato que chamou atenção durante as primeiras observações na EBT foi o muro da escola, no qual as pinturas mostravam a história dos surdos. Isso nos remete ao movimento artístico revolucionário, que busca visibilizar momentos históricos, de forma que todos tenham acesso a essa história por meio da arte, afinal, a arte tem o poder de transcender determinados espaços. Nesse caso específico, considera-se o muro da EBT uma obra mural por conter um afresco com parte da história dos surdos no Brasil e no Mundo, inserindo, portanto, fragmentos de sua cultura, além de retratar alguns períodos históricos, mencionados por Strobel (2009) e apresentados no Apêndice A desta pesquisa. A seguir, são apresentadas 15 imagens do muro da EBT, em que cada quadro se refere a um período, o qual conta parte da trajetória histórica do Povo Surdo:

Imagem 5 - Muros da EBT.



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023)



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

O que se observa no muro da EBT, por meio da pintura/arte, é a socialização de pontos de períodos históricos que refletem a jornada do Povo Surdo. Ele reflete também momentos do passado, presente e perspectiva de futuro. Essas pinturas de muro chamam atenção para a importância da causa Surda, pois sensibilizam, politizam a discussão da necessidade de constante reivindicação de garantir os direitos à educação das pessoas surdas e ao acesso a uma vida digna. Percebe-se ainda a utilização da arte para representar/apresentar fatos históricos, para pensar o passado e repercuti-lo como resquícios de um passado que não passou e, portanto, funciona como memória histórica. Para Le Goff (1990):

[...] a memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder. São as sociedades cuja memória social é sobretudo oral ou que estão em vias de construir uma memória coletiva escrita que melhor permitem compreender esta luta pela dominação da recordação e da tradição, esta manifestação da memória (Le Goff, 1990, p. 476).

O autor destaca que a memória coletiva é um importante caminho para se compreender a história sociocultural da humanidade. Ainda para Le Goff (1990), p. 423, “a memória, como propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (Le Goff, 1990, p. 423). Trata-se da memória e da lembrança de algo que permanecem presentes na mente de quem a produziu e até mesmo da sociedade, que se vê representada no fato histórico apresentado/retratado.

Assim, se pensarmos nessa ideia de memória como instrumento de poder, conforme apresentado pelo historiador, e analisando as imagens do muro da EBT, é possível compreender a importância do conhecimento cultural da Comunidade Surda em prol de melhorias sociais (educacional, literária) e políticas.

Imagem 6 - Fotos de murais dentro da escola



Fonte: Arquivo pessoal (2023).



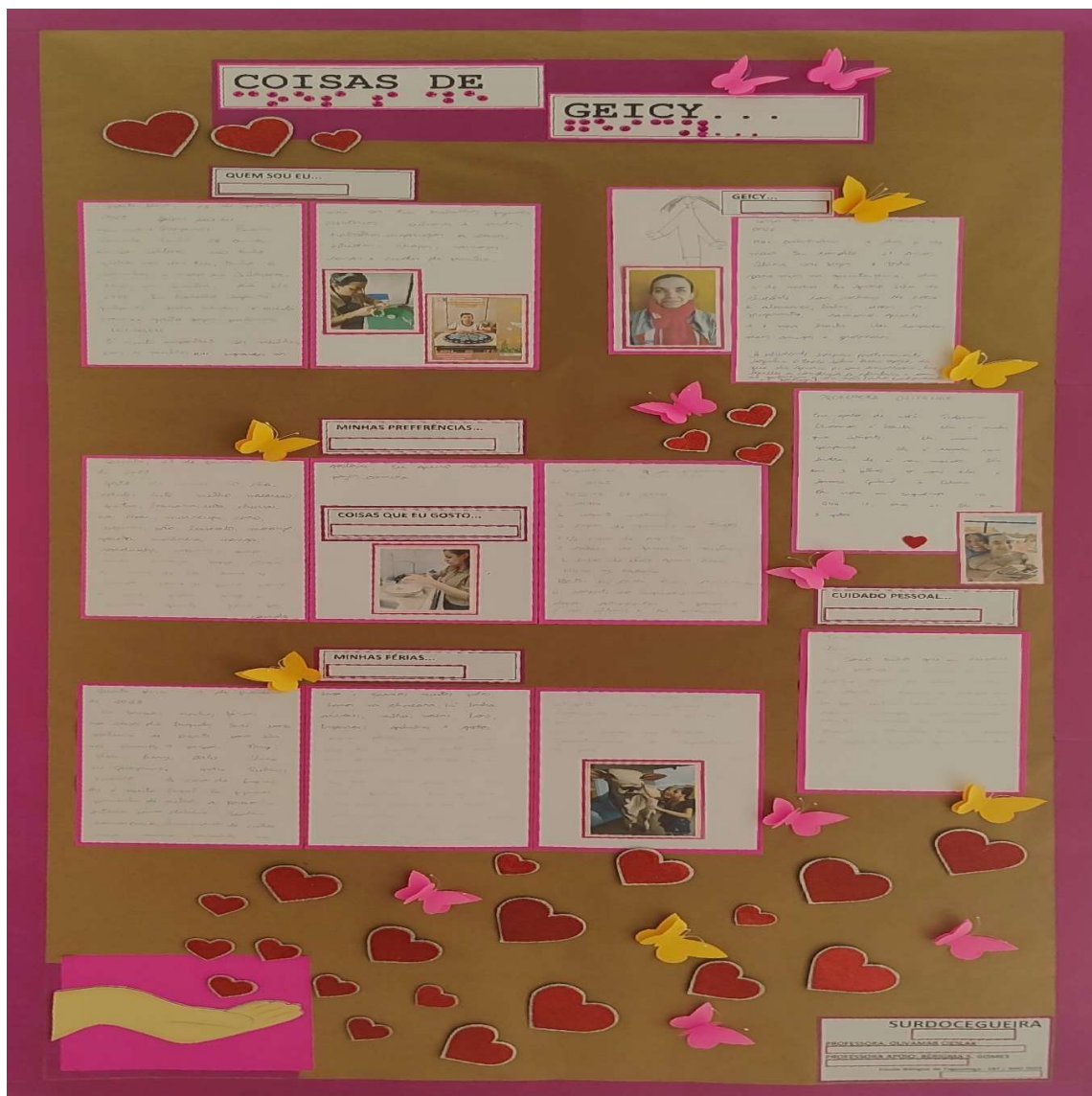
Fonte: Arquivo pessoal (2023).



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Pelas três imagens acima, podemos notar que fotos, desenhos e história de cada um desses estudantes surdos são maneiras de contar a sua própria história, mostrando a individualidade de cada um. Durante a pesquisa na EBT, foram notados diversos momentos dedicados à reflexão sobre a Identidade Surda e a Cultura Surda. Essa abordagem provavelmente foi motivada pelo PPP 2023 da escola, cujo lema destaca a importância de tirar o surdo da invisibilidade. Conforme Perlin (2008), a identidade surda é algo em construção, não acabado, podendo inclusive ser contraditória. Com isso, o que essa pesquisadora enfatiza é que não há uma identidade única, deixando clara a diversidade de identidades surdas; aliás, é essencial destacar a complexidade de cada indivíduo.

Imagem 7 – Coisas de Geicy



Fonte: Facebook. Acesso em: 27 ago. 2023

Na imagem acima, chamada Coisas de Geicy, apresenta-se a produção dessa estudante surdo-cega, porque também estão sendo trabalhadas questões de identidade, a utilização da língua portuguesa e o Braille no material produzido.

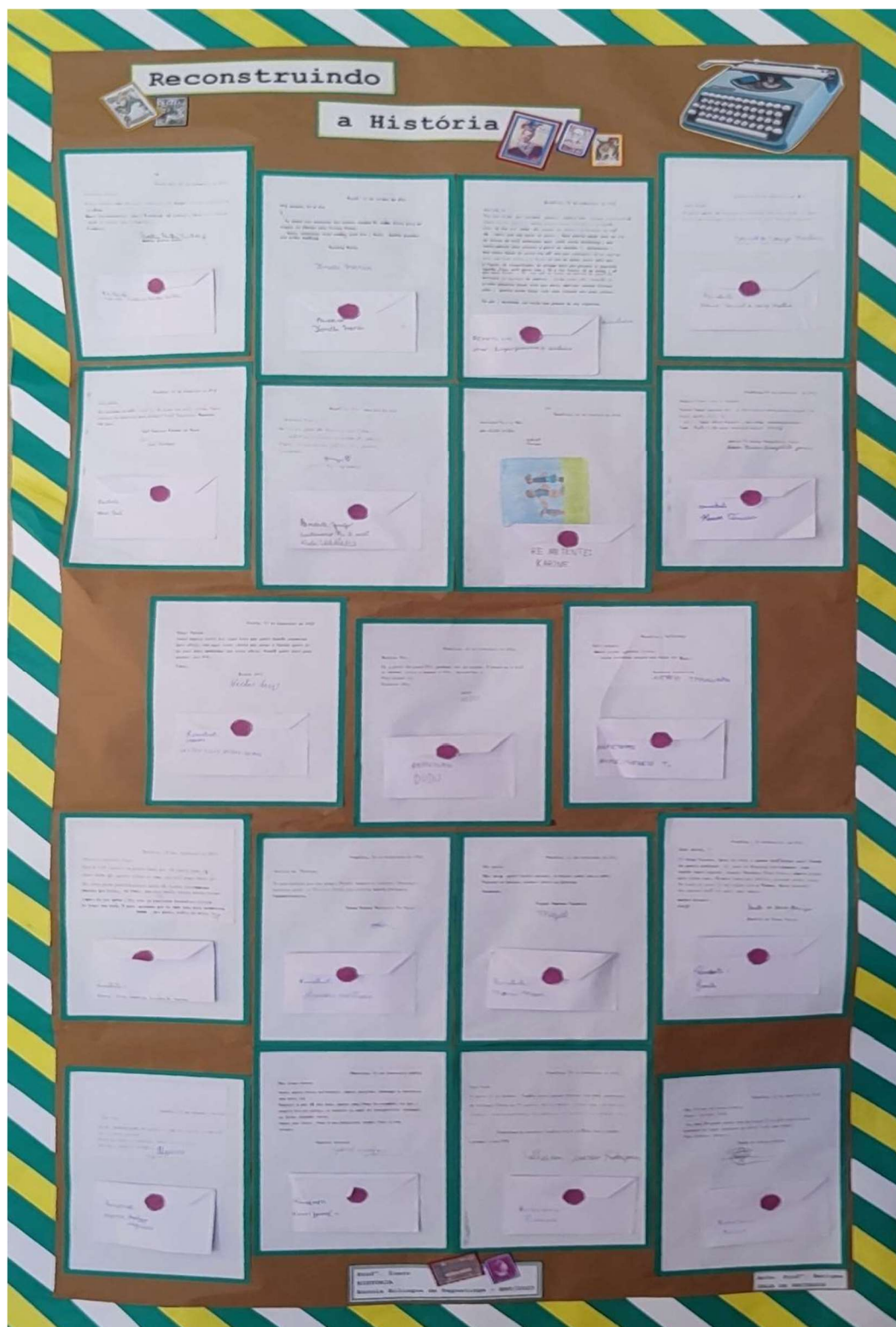
Imagem 8 – Leitura de carta



Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Para Cosson (2018, p. 29), “o segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em mundo feito de palavras”. O registro dessa imagem foi feito durante a realização de uma atividade de interação, na EBT, que envolveu os pais dos estudantes para a leitura de carta escrita pelos seus filhos, assim, foi possível perceber a sensibilidade daquele momento, visto que houve conexão ocasionada pela leitura, de forma que o receptor (pais) estabelecia associações pessoais com a texto da carta.

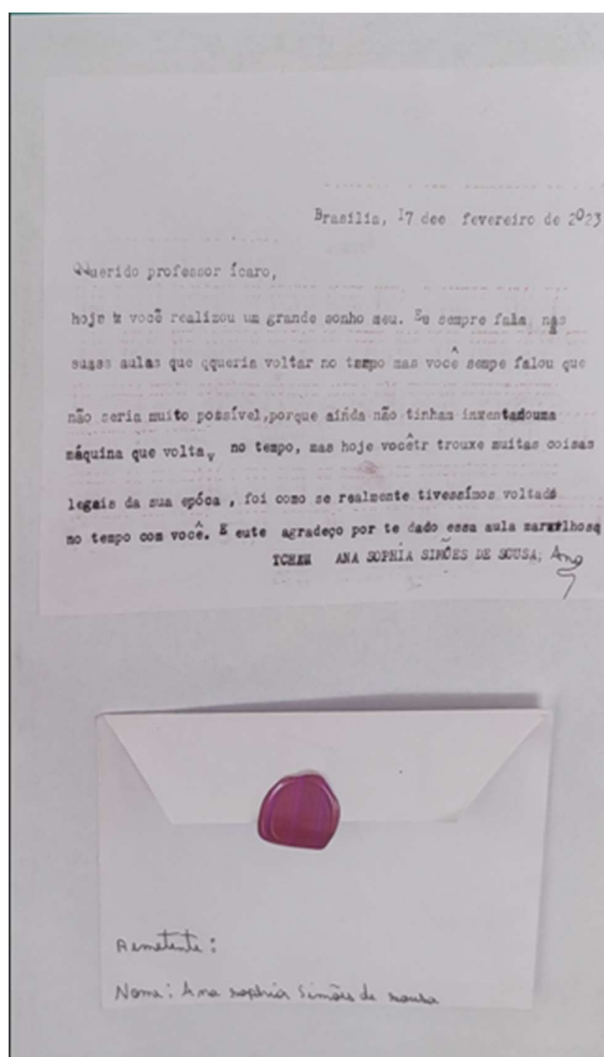
Na sequência, são apresentados o mural com as cartas, a máquina de datilografia e uma carta.



Fonte: Facebook. Acesso em: 27 ago. 2023



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023



Fonte: Facebook. Acesso em: 27 ago. 2023

Imagem 9 - Arte e literatura em toda parte na EBT.



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023

Nessa foto, retirada do *Facebook* da EBT, é possível ver os estudantes tendo acesso aos mais diferentes tipos de leitura, que vão desde livro sobre heróis (ao centro) até mesmo a livros com HQs (à esquerda), folclore (à direita).

Imagem 10 – Atividades para comemorar o dia do folclore.



Fonte: Facebook. Acesso em: 27 ago. 2023

Estudantes em atividades para comemorar o Dia do Folclore.



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023.

No dia 22 de agosto, teve contação de história com a Prof. @drika_gomes74 na Biblioteca Castro Alves, para comemorar o Dia do Folclore.

A expressão "folclore" tem origem no inglês derivado do termo "folklore", criada pelo escritor William John Thoms, em 1846. "Folk" significa povo; e "lore" quer dizer conhecimento ou saber. Assim, a junção das palavras pode ser traduzida como "conhecimento do povo".

Na ocasião, foi selecionada a narrativa o Curupira, guardião das matas, para ser abordada. Os estudantes demonstram entusiasmo durante a realização da atividade.



Fonte: Facebook. Acesso em: 27

Imagem 11 - Oferta de curso de teatro na EBT.



CURSO DE TEATRO

Na Escola Bilingue Libras Português Escrito de Taguatinga.
Início: **12/04/2022**.
Todas às terças-feiras,
de 13h30 às 15h30.

Oficina gratuita para
alunos da EBT/SEDF.
INSCRIÇÕES com
profa. Rosa Pires
(61) 99837-4502. 

Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023.

Fotos da publicação de oficinas de teatro na (EBT), o que caracteriza a prática de atividades culturais e literárias dessa escola.

Imagem 12 – Peça teatral “FINA”

Um cartaz colorido para a peça teatral "FINA". No topo, um balão roxo em formato de coração contém o título "FINA" em letras brancas. Abaixo dele, uma personagem com cabelo vermelho em cachos, um chapéu verde e uma saia azul e vermelha com pontos brancos, segura o balão. O fundo é amarelo com outros balões em tons de verde, laranja e roxo, e quadros vazios. O texto do cartaz fornece informações sobre o texto, direção artística, elenco e datas de apresentação.

TEXTO
KAREN ACIOLY

DIREÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL
FERNANDA CABRAL

COM CLARICE CARDELL
E GABRIEL GUIRÁ

SEMPRE ÀS 16H	ENTRADA FRANCA
15 E 16 DE JULHO NO PARQUE OLHOS D'ÁGUA - ASA NORTE	29 E 30 DE JULHO NO PARQUE TRÊS MENINAS - SAMAMBAIA
22 E 23 DE JULHO NO PARQUE JEQUITIBÁ - SOBRADINHO	17 DE AGOSTO ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA PARA ALUNOS

Fonte: Facebook. Acesso em: 27 ago. 2023

Nesse evento, a comunidade da EBT foi convidada a participar de uma peça teatral “FINA” com interpretação em Libras. Trata-se, assim de mais um evento de artefato literário.

Imagem 13 – Confeção de materiais



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023.

Estudantes da EBT em oficinas de confecção de materiais para comemorar o dia 20 de novembro, dia da Consciência Negra. Os estudantes relembram a importância de refletir sobre a posição dos negros na sociedade. Para celebrar essa data, a coordenadora dos anos Iniciais @drika_gomes74, juntamente com a bibliotecária @dhi_ssantos, prepararam uma contação de história sobre a história de “OBAX”; logo após, cada criança pôde reproduzir o personagem e, para finalizar, houve uma dinâmica muito divertida de uma brincadeira que se brinca muito na Nigéria, o puxando cauda!

Imagem 14 – Projeto ler e brincar



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023.

Projeto ler e brincar tem como objetivo estimular o gosto pela leitura por meio de brincadeiras e confecção de materiais pedagógicos com recicláveis. Nessas atividades, acontecem as contações de histórias infantis em Libras, no espaço da Biblioteca Castro Alves, da EBT.

Imagem 15 - Trabalhando o clima/tempo de forma lúdica.



Fonte: *Facebook*. Acesso em: 27 ago. 2023

Trabalhou-se o clima/tempo de forma lúdica, artística e descontraída. Na instituição pesquisada, a prática da leitura literária tem possibilitado o resgate histórico dos estudantes, em que foi possível perceber movimentos de entrecruzamento de diálogos entre estudantes, pais e comunidade, bem como processos de ruptura e tensões entre esses. Isso pode ser percebido no material distribuído aos pais na festa comemorativa da EBT, conforme mostram as Imagens 17 e 18, mais adiante.

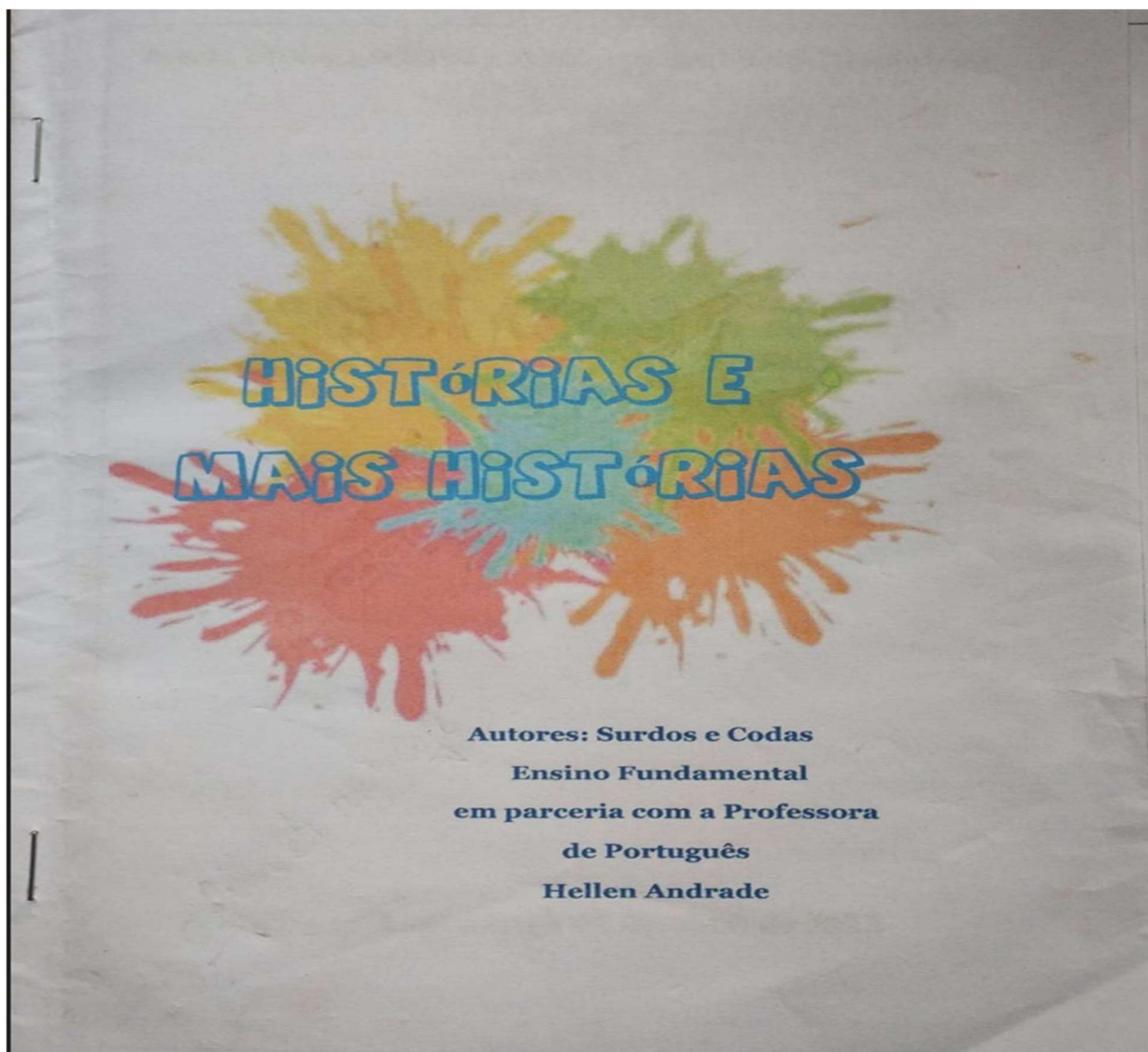
Imagem 16 – Aprendendo xilografia



Fonte: https://www.facebook.com/escolaclasse21?locale=pt_BR Acessado em 12 de mar. de 2024

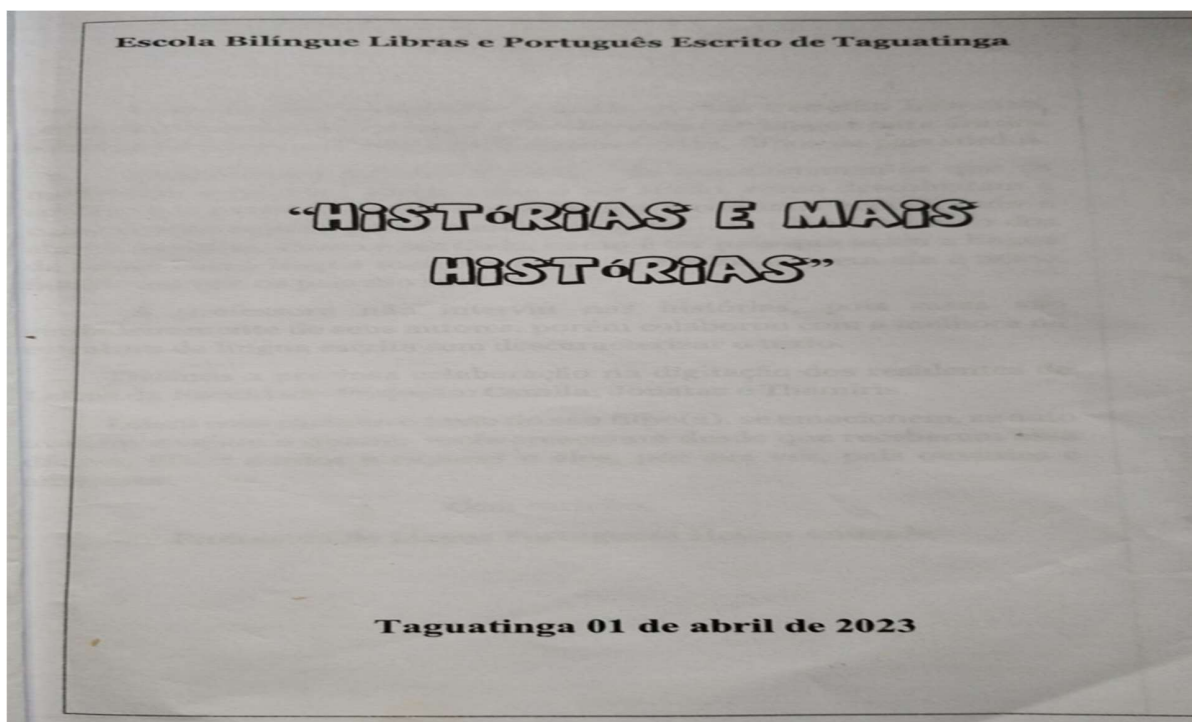
Nessa imagem, os estudantes da EBT estão a aprender a arte da Xilogravura, uma técnica antiga para a reprodução de imagem sobre madeira, papel. Essa aula contribui com o processo criativo dos estudantes em suas estratégias de criação literárias.

Imagem 17 - Capa do livreto “Histórias e Mais Histórias”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

Imagem 18 - Contracapa do livreto “Histórias e Mais Histórias”.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.



Fonte: Arquivo pessoal, 2023.

A produção desse livro ocorreu por meio de uma parceria entre a professora de Língua Portuguesa e o professor de história; foi feito pelos estudantes da EBT sobre as percepções da vida de seus pais e deles.

No livreto, é possível perceber as histórias de vida, angústias, medos, desejos e sonhos de 11 (onze) autores adolescentes da EBT 2023, de uma forma muito sensível.

Entretanto, observa-se que a produção do material feita de tal maneira, em português escrito, privilegiou em relação a Libras e a libras escrita. Isso demonstra que a Língua Portuguesa ainda é predominante durante a produção de materiais. No entanto, não é possível afirmar se tal ocorrência se efetiva em virtude de uma eventual disputa de poder linguístico entre as duas línguas, uma vez que tal ocorrência não faria sentido, tendo em vista a razão de existir da EBT.

Observa-se que o PPP não deve ser um instrumento meramente burocrático; por essa razão, é elaborado com a participação de toda a comunidade escolar, privilegiando, assim, a gestão participativa.

Ressalta-se que a Primeira Escola Bilíngue Libras e Português Escrito do Distrito Federal (EBT) foi criada para atender os estudantes do Distrito Federal, interessados no ensino concebido na proposta da unidade escolar (UE); é uma escola aberta à matrícula de estudantes surdos e ouvintes, que, nela, percebem a possibilidade de receber uma educação bilíngue, a qual tenha a língua de sinais e a língua portuguesa escrita como línguas de ensino e instrução.

Durante a observação, foi possível verificar que, de fato, os estudantes da EBT são chamados a serem protagonistas de seu desenvolvimento educativo, são convidados a participar de diversas atividades, que promovem a interação e a integração entre os estudantes, entre eles e a comunidade escolar.

Dessa forma, após a observação na EBT, atestamos o que é apresentado no PPP 2023: que a Escola Bilíngue de Taguatinga tem como propósito a construção democrática de um currículo escolar que rompa com a dicotomia entre o pensar e o agir; assim, possui como fundamento os contextos sociais, culturais e a realidade de seus estudantes.

Nesse ponto, é preciso problematizar tal questão colocada no PPP 2023 acerca das lacunas na aquisição e na aprendizagem da Libras por estudantes surdos. Poderíamos, inclusive, nos questionar se isso não envolve justamente a formação do professor. É legítimo imputar o peso do rendimento escolar insuficiente apenas aos estudantes surdos?

Acerca da afirmação “precisam frequentemente de suporte para relembrem os significados dos sinais e das palavras”, a nosso ver, a escola deve atuar continuamente no processo de facilitação da inserção dos estudantes surdos no ambiente escolar, os quais devem ser sempre respeitados diante das suas necessidades de aprendizagem e especificidades.

Observa-se, ainda, que, durante as observações realizadas em 2023, foi possível verificar, como foi supramencionado, que as produções que utilizam o papel como suporte são apresentadas em língua portuguesa escrita, como segunda língua. Já nas produções teatrais, apresentações em geral, frequentemente, foi observada a utilização da Libras, como primeira língua.

É importante ressaltar que as atividades escolares da EBT são amplamente divulgadas nas Redes Sociais, tais como *Facebook* e *Instagram*, o que possibilita à comunidade surda acompanhar as atividades pedagógicas. O PPP de 2023 contempla o ensino de literatura no Projeto Literário de Videolibras, nas Unidades Curriculares Obrigatórias, nos planos de ação de objetivos e metas. O referido documento é permeado por propostas de movimentos literários, cultura literária, portanto, observa-se que o PPP de 2022 não apresentou, de forma tão explícita, propostas de ensino de literatura quanto o documento de 2023, conforme apresentado no Quadro 11, a seguir.

Quadro 10 - Trilha: LIBRAS saindo da invisibilidade.

TRILHA: LIBRAS SAINDO DA INVISIBILIDADE	
Unidade Curricular 4	
	<p><i>Unidade Curricular 4:</i> Literatura surda <i>Área do Conhecimento:</i> Português, LIBRAS <i>Eixo Estruturante:</i> PROCESSOS CRIATIVOS</p>
Apresentação	Nesta unidade curricular serão trabalhadas e analisadas histórias sinalizadas, narrativas surdas, desenvolvendo o discurso direto, o vocabulário em Libras, produção textual, gramática.
Objetivos de Aprendizagem	-LP01FG -Aplicar os recursos de coesão (preposições, conjunções, pronomes, advérbios), a fim

	<p>de proporcionar a produção crítica de relações lógico discursivas em diferentes tipos de possibilidades textuais.</p> <p>-LP04FG- Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário (metrificação, rimas, ritmo, figuras de linguagem, prosódia musical), apreciando o modo como a literatura e as artes se constituem, dialogam e se retroalimentam, e ampliando o repertório sociocultural.</p> <p>-LP13FG- Distinguir as partes constituintes dos diversos gêneros textuais argumentativos e expositivos (assim como seus recursos de coesão e coerência), proporcionando a elaboração da argumentação para o desenvolvimento crítico relacionada aos direitos individuais e coletivos.</p>
Objetivos de conhecimento	<p>- Conhecer os diversos artistas surdos e suas obras, poetas, artistas, escritores, etc. - Inspirar-se nas obras desses surdos para compor seus próprios textos com autonomia. - Compor poesias e histórias em LIBRAS.</p>
Referências	<p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.</p> <p>MEC. Proposta de Ensino do Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos, 2020.</p> <p>DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, GDF, 2022.</p>
Unidade Curricular 5	
	<p><i>Unidade Curricular 5:</i></p> <p>Libras não são apenas sinais. Que língua é essa?</p>

	<p><i>Área do Conhecimento:</i> LIBRAS, Língua Portuguesa, Arte</p> <p><i>Eixo Estruturante:</i> MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL</p>
Apresentação	Nesta unidade curricular serão abordados aspectos gramaticais da LIBRAS, proporcionar momentos de interação dos estudantes com a língua.
Objetivos de Aprendizagem	<p>- LP30FG - Apreciar obras do repertório artístico literário contemporâneo brasileiro e nacional de acordo com as preferências individuais dos estudantes, construindo um acervo pessoal e apropriando-se dele para uma inserção e intervenção, com autonomia e criticidade, no meio digital.</p> <p>- LGG36FG - Reconhecer a diversidade, singularidade e diferença de corpos em práticas artísticas, verbais, esportivas e socialmente performativas, que se relacionam e emergem das diferentes linguagens, reconstruindo seus modos de expressão, criação e recepção, priorizando a inclusão.</p>
Objetos de conhecimento	<p>-Roda de conversa para interação entre o Ensino Médio e Ensino Fundamental- Anos Iniciais, com o objetivo de apropriação na marcação de tempo verbal através da expressão facial, posicionamento corporal, configuração de mãos, classificadores; -Proporcionar momentos de interação entre os estudantes e a comunidade escolar; -Estudo da Lei de LIBRAS; - Participação e interação dos estudantes nos cursos de LIBRAS oferecidos na EBT;</p>
Referências	<p>MEC. Proposta de Ensino do Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos, 2020.</p> <p>SMED. “Currículo da Língua Brasileira de Sinais –</p>

	<p>LIBRAS: Componente Curricular como primeira língua”. RS 2020</p> <p>BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018.</p> <p>DISTRITO FEDERAL. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio: pressupostos teóricos. Brasília: SEEDF, GDF, 2022.</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria com Base no Projeto Político-Pedagógico da EBT, 2023.

Ao analisar os dados da pesquisa, percebe-se que a EBT trabalha efetivamente a Literatura Surda com seus estudantes, tanto em temas transversais quanto nas Unidades de Ensino Obrigatório. Também, é possível perceber que os estudantes participam animados das atividades de cunho literário.

Nas conversas informais, realizadas na EBT, durante a Observação Participante, a pergunta que norteava o diálogo era: qual a importância da literatura (surda) para o desenvolvimento do educando surdo?

Mãe 1 - Demonstrou preocupação que sua filha não estivesse estudando literatura como a outra filha não-surda. A essa mãe, foi explicado, pelo autor da pesquisa, que a filha dela estava estudando literatura de diferentes formas, participando de eventos relacionados ao tema dentro da escola.

Mãe 2 - O aluno, filho dessa mãe, apresentava, igualmente, Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela relatou que estava feliz ao ver o desenvolvimento do filho, após ter ido para a escola bilíngue, pois ele estava mais independente, participando dos projetos e demonstrando gostar de estar com os colegas.

Mãe 3 - Demonstrou preocupação de que o filho nunca mais fosse ler Machado de Assis ou outros clássicos, como as irmãs não-surdas. Foi explicado a essa mãe, por este pesquisador, que o projeto da escola apresentava o componente literário e, com isso, os alunos conheciam diferentes autores, participavam de rodas de conversa, eventos literários, e que, nesses momentos, estavam estudando literatura.

Da mesma forma, a pergunta foi direcionada às professoras de diferentes disciplinas e segmentos dentro da escola.

Professora 1 - disse que acompanhava uma aluna surdo-cega, que escrevia cartas e elaborava cartazes no componente literatura.

Professora 2 - Acha importante o desenvolvimento da literatura com os estudantes. Salientou o projeto da sala de leitura e de contação de histórias.

Professora 3 - Considera a literatura entendida em sentido canônico.

Professora 4 - Salientou que a participação dos alunos nos projetos literários faz com que se interessem mais pela matemática, entendem melhor o que é exposto, além de ficarem mais empolgados.

Professora 5 - Considera a importância de os professores saberem a língua de sinais, pois, na sua visão, sem essa fluência, acha difícil o trabalho em literatura, diante das questões de subjetividade que envolve.

Coordenadora 1 - questionou a possibilidade desse aprendizado, uma vez que alguns alunos não sabem ler, outros não sabem a língua de sinais. Mesmo assim, é realizado um trabalho com textos e os alunos participam.

Por tudo o que foi aqui explicitado, percebe-se claramente que a EBT possui, conforme se propõe em documentos norteadores, uma pedagogia diferenciada no que se refere ao tratamento direcionado à pessoa surda no ambiente escolar como um todo, e no componente de literatura, em particular.

De acordo com o crítico literário Antônio Cândido (1995), o direito à literatura é um direito humano. Para além do aspecto cultural (e, por vezes, elitista) relacionado a essa área, existe um componente de formação, o qual é indispensável para o entendimento do mundo, bem como das interações sociais. No caso específico da EBT, ainda se salienta a questão da aquisição da língua segunda, em que temos que a literatura é um veículo dessa comunicação e, portanto, desse aprendizado.

Outro aspecto importante que merece ser destacado concerne à definição que o sociólogo Stuart Hall (1997) confere ao termo cultura, que envolve o intercâmbio de significados entre membros de uma sociedade ou grupo. Durante a observação participante na EBT, experimentamos, na prática, esse conceito, desde a entrada da escola, quando ela se projeta ao exterior, a partir da representação gráfica da história das pessoas surdas, por meio do seu próprio olhar e dos aspectos que são importantes para eles mostrarem para a sociedade, até os projetos internos de construção e afirmação identitária por intermédio da expressão literária.

Ao escreverem sobre si mesmos, contando suas histórias e as histórias de suas famílias, os estudantes estão refletindo e externando aspectos da sua cultura e das suas singularidades diante do mundo, compreendendo a importância desses significados e dessa representação para a construção da sua cidadania.

Conforme preconizam os normativos educacionais que dispõem sobre a Educação Especial, uma educação de qualidade é definida por uma proposta pedagógica que assegure serviços e recursos educacionais ou mesmo que os substitua por propostas especiais condizentes com a necessidade dos educandos, de forma que possa promover o desenvolvimento de todas as suas potencialidades.

Dessa forma, quando se observa, no âmbito da EBT, a adequação das atividades tradicionais ao contexto, interesse e necessidade dos alunos, observa-se, igualmente, a adequação às normativas vigentes e a maleabilidade do corpo docente, que promove diferentes ações no sentido de captar o interesse e a atenção dos alunos, de modo que, da forma como a comunidade surda entende literatura, o faz com os recursos e habilidades condizentes com as possibilidades do grupo.

Ao se apropriarem de recursos inerentes à criação literária para recriarem suas próprias histórias, pintarem os muros da escola ou confeccionarem livros com repertório pessoal, professores e alunos estão conferindo sentido à literatura e suas potencialidades, exercitando aquilo que Paulino e Cosson (2009) definem como letramento literário.

É interessante explicitar que a sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

Dessa forma, é necessário, ao estudante, então, o desenvolvimento de competências, ao longo da vida, para aprender a aprender, lidar com a informação, tomar decisões e agir com responsabilidade na sociedade, ser proativo na busca de soluções, aprender a conviver com as diferenças e a diversidade cultural. Assim, o estudante não é apenas um mero receptor de conteúdos e, sim, um agente construtor/protagonista de seu próprio conhecimento.

A respeito do desenvolvimento de competências, a BNCC reconhece a centralidade do texto como unidade de trabalho, as perspectivas funcionais e discursivas para o estudo de texto de diferentes gêneros, relacionando-os a seus contextos de produção, circulação e consumo. Isso porque, ao longo da vida, desenvolvemos habilidades de uso da linguagem nas diversas práticas

sociais que envolvem leitura, escrita, escuta e oralidade em várias mídias, as quais se combinam na construção de sentidos nos diferentes contextos sociais e culturais.

Sem dúvida, é na aprendizagem, na pesquisa e no fazer artístico que as percepções e compreensões do mundo se ampliam no âmbito da sensibilidade e se interconectam, em uma perspectiva poética em relação à vida, que permite aos sujeitos estarem abertos às percepções e experiências, mediante a capacidade de imaginar e ressignificar os cotidianos e rotinas.

Assim, o desenvolvimento de processos de criação de materialidades híbridas – entendidas como formas construídas nas fronteiras entre as linguagens artísticas, que contemplam aspectos corporais, gestuais, teatrais, visuais, espaciais e sonoros – permite aos estudantes explorarem, de maneira dialógica e interconectada, as especificidades das Artes Visuais, do Audiovisual, da Dança, da Música e do Teatro.

Nesse cenário, tais processos criativos devem permitir incorporar estudo, pesquisa e referências estéticas, poéticas, sociais, culturais e políticas, para criar novas relações entre sujeitos e seus modos de olhar para si e para o mundo. Eles são, portanto, capazes de gerar processos de transformação, crescimento e reelaboração de poéticas individuais e coletivas. Permite-se, assim, o aprimoramento de sua capacidade de elaboração de análises em relação às produções estéticas que observam/vivenciam e criam (Brasil, 2017, p. 474), como é realizado no espaço da EBT.

CONCLUSÃO

Vilmar Silva (2008), ao discutir as representações do ser surdo, revela que essas representações se efetivam geralmente em ambiente regulado pelo som, ouvir e falar; são traduzidas, na prática pedagógica, pelo ler e escrever; são centrais no espaço escolar; provocariam estranheza e sofreriam fortes restrições. No entanto, afirmamos que a literatura em Línguas de Sinais contribui para que os estudantes surdos conheçam e se apropriem de formas criativas de se expressar em sua própria língua, a partir da ludicidade, da fantasia, do jogo simbólico da linguagem, do mito, por possibilitar o contato com o mundo, com os conflitos e as contradições do contexto à nossa volta.

Assim, a educação é considerada estratégica em um contexto de mercados globalizados, no qual o conhecimento científico é fator preponderante para a competitividade das organizações. A EBT cumpre seu papel na comunidade na qual está inserida, ou seja, no período desta pesquisa, na vigência do Projeto Político Pedagógico dos anos de 2022 e 2023, a EBT procurou cumprir os conteúdos relacionados com ensino de literatura, propostos e acordados com a comunidade escolar, que construiu esse documento. Também, seguem os outros documentos curriculares que norteiam a educação pública do Distrito Federal.

Essa formação é necessária para qualificação de seus discentes, assim, precisam se relacionar com as demandas identificadas nos processos formativos que irão encarar ao longo da vida, bem como atender às especificidades desses estudantes, além de enfatizar a formação científica e humanística de seu corpo discente. Nesse contexto, a motivação desta pesquisa foi expressa pela questão que a norteou: a importância da literatura para o processo de construção do leitor surdo. Mediante tal problematização, procurou-se identificar as ações desenvolvidas para a oferta de conteúdos literários na EBT, a fim de, em seguida, verificar a possível correlação entre a oferta desses conteúdos e o desempenho deles nos processos seletivos subsequentes.

Foram traçados, como pressupostos, de que forma a oferta de conteúdos literários contribui para uma formação integral do sujeito Surdo e ouvinte, o que veio a se confirmar mediante o resultado encontrado nas Redes Sociais da EBT, nos murais dentro e fora escola, nos materiais impressos e disponibilizados durante as atividades realizadas em dias festivos da escola, na produção de materiais pedagógicos bilíngues. Destaca-se também que os projetos executados pela

EBT, a partir das ações planejadas no Projeto Político-Pedagógico da escola, têm possibilitado a divulgação da Literatura Surda e os vários artefatos dessas Comunidades Surdas. Porém, é preciso que essa arte extrapole o muro da EBT. Isso, de alguma forma, já ocorre por meio das Redes Sociais. Contudo, é necessário realizar um trabalho de convencimento de que os materiais que produzem são, sim, literatura nas suas mais diversas concepções; que literatura não são, somente, os nomes já consagrados da Literatura brasileira e estrangeira. Por essa razão, recomenda-se maior atenção em relação à importância dos esclarecimentos acerca do letramento literário na EBT.

Entende-se ser importante que as políticas públicas para Educação Bilíngue sejam intensificadas a fim de que o governo possa oferecer um ensino que atenda aos interesses nacionais, das organizações e dos indivíduos formados, funcionando como instrumento garantidor de inclusão e cidadania. Dessa forma, compreende-se que há necessidade de sistematizar o letramento literário que vem ocorrendo, como também o processo de conscientizar a comunidade escolar para essa riqueza colocada à disposição de todos por meio da arte e da literatura.

Seria importante verificar o motivo de alguma resistência por parte dos membros da comunidade escolar em reconhecer que o que é produzido pelos estudantes da EBT é arte/literatura. Isso deveria acontecer por meio de pesquisas que busquem analisar não somente a EBT, mas os cursos de graduação e pós-graduação, como também as especializações e cursos da modalidade a distância, para verificar a presença ou não de conteúdos voltados à formação literária nas ementas desses cursos. Ademais, é possível apontar que a EBT possibilita o contato dos estudantes surdos com a arte literária, uma vez que a escola atua como mediadora, conforme preceituado por Cosson (2014), ao abordar sobre letramento literário.

Por essa razão, chama a atenção essa ideia de que arte e literatura são apenas aquelas atreladas a um cânone conhecido e respeitado. Apontamos para a necessidade de mudança na perspectiva do ensino de literatura, em que se busque uma aproximação entre literatura e o contexto dos estudantes, como meio de promover uma prática efetiva de leitura literária, essência para a compreensão e expansão do conhecimento.

Contudo, observamos que a BNCC preconiza o retorno ao texto literário e não, apenas, aos seus fragmentos. Nesse sentido, apresentamos uma provocação feita, em 2010, pelo pesquisador Eggensperger de que:

fica o desafio para o ensino de literatura, que aqui só podemos apontar: mostrar que a ocupação com obras literárias dos séculos passados merece o esforço do leitor atual, pois

o enriquece tanto na sua dimensão humana quanto na sua crítica em lidar com as contradições de um mundo cada vez mais complexo e confuso (Eggensperger, 2010. p. 52).

Concordamos com Eggensperger quando afirma que a literatura nos ajuda a compreender o mundo. Contudo, deixamos marcado que o que é produzido na EBT também é literatura e, como tal, acreditamos no seu potencial de mover-se de forma a impulsionar ações transformadoras na sociedade. Diante dos resultados encontrados neste trabalho, e aludindo à Lei n.º 10.436/02, cujo preceito reconhece, como meio legal de comunicação e expressão, a Língua Brasileira de Sinais e outros recursos de expressão a ela associados, considerando que “a educação deve ser a base estruturante do indivíduo para a vida, para o exercício da cidadania, para o desenvolvimento da ciência, para o fomento à cultura e para o trabalho” (Brasil, 1988, 1996), compreende-se que a EBT possibilita, de forma estratégica, que seus estudantes tenham acesso a conteúdo literário.

Isso impulsiona o ingresso desse grupo em universidades e no mercado de trabalho. Assim, infere-se que a EBT estabelece uma ação mais direta com o intuito de desmistificar a ideia sobre o fato de se um determinado texto ou livro é ou não literário, pode ou não ser considerado literário, uma vez que o que de fato importa é que o letramento literário aconteça a partir da especificidade de cada turma, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da comunidade em que se insere.

Percebe-se que há desafios no ensino de literatura para estudantes surdos e ouvintes por diversos motivos. O que está em análise neste texto é como se efetiva o ensino de literatura para os Surdos que os representem e auxiliem durante o percurso educativo. Esta pesquisa pretende alcançar, principalmente, os estudantes surdos e todos que tenham interesse neste assunto; no caso da Comunidade Surda, também, há a necessidade de que esse conteúdo esteja disponível em uma linguagem acessível, pois, somente assim, a literatura estará ao alcance de todos os surdos. Com isso, não estamos afirmando que o surdo não tem acesso à literatura ou que viva alheio ao universo literário; o que estamos pleiteando é que o ensino de literatura e outras artes esteja disponível de maneira acessível a todos, especialmente aos estudantes surdos da educação básica, uma vez que terão, ao longo da sua vida acadêmica, que realizar exames, os quais cobrarão tais conteúdos, como o vestibular da Universidade de Brasília (UnB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) etc.

Na Imagem 19, a seguir, é apresentado um exemplo de prova de redação do vestibular para que se tenha uma percepção de como os estudantes podem ser cobrados em relação ao componente de literatura e outras artes no momento de avaliação. Também, os conteúdos dos textos motivadores

dessa prova de redação dialogam com a proposta desta pesquisa, pois mobilizam questões de Literatura Surda e as especificidades da Cultura Surda.

Imagem 19 - Prova de redação do vestibular UnB 2022.

-- PROVA DE REDAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA --

A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. Por isso, é indispensável tanto a literatura sancionada quanto a literatura proscrita; a que os poderes sugerem e a que nasce dos movimentos de negação do estado de coisas predominante. A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque, pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Ademais, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto em um nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos.

Antonio Candido. **O direito à literatura**. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2017 (com adaptações).

As formações das comunidades surdas são fruto do movimento científico, social, educacional e cultural da modernidade. O surgimento das comunidades surdas possibilitou a produção literária sinalizada, mesmo que esta tenha se perdido devido ao amordaçamento linguístico e cultural vivido pelos surdos a partir da hegemonia oralista. Como qualquer atividade humana, as produções literárias, enquanto construções coletivas, contribuem com a organização de nossa visão sobre o mundo e estão alicerçadas em uma cultura que influencia a lógica da língua, significando e dando sentido ao modo como desenvolvemos nossas relações com o outro. Em meados do século XVIII e até a penúltima década do século XIX, os movimentos sociais dos surdos e a formação das comunidades surdas possibilitaram que eles também exercitassem de modo literário sua língua. No entanto, com o advento do oralismo em 1880 e, conseqüentemente, com o esfacelamento das comunidades surdas, grande parte desse acervo perdeu-se, já que, como a língua de sinais ainda não tinha registro escrito, toda a sua produção existia apenas nas mentes dos participantes das comunidades e eram passadas de pessoa para pessoa. 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, a terceira, que é o tipo que realmente representa o resgate da literatura surda, isto é, a produção de textos em prosa ou verso feitos por surdos.

Shirley Poite e Jaqueline Peixoto. **Literatura visual**. Internet: <www.zchila.ufpb.br/> (com adaptações).



O conto **O Espelho — Esboço de uma nova teoria da alma humana**, de Machado de Assis, ganhou uma versão especial da Editora da Unicamp. Transitando entre o papel e o digital, a edição explora efeitos de realidade e interatividade com as redes sociais. Além disso, conta com diversos recursos de acessibilidade, que prometem tornar a leitura mais agradável para pessoas surdas ou com deficiência visual. Entre os recursos de acessibilidade, os leitores contam com uma leitura integral da obra em Libras, a Língua Brasileira de Sinais. Essa opção dá, às pessoas surdas, possibilidade de leitura em sua primeira língua, tendo em vista que o português, para eles, é a segunda.

Internet: <www.unicamp.br/> (com adaptações).

Além das artes visuais, as formas artísticas utilizadas pelos surdos estendem-se aos mais diversos meios artísticos. Existem surdos músicos que compõem através da percussão do corpo e de outras *performances* em que os surdos utilizam a música como manifestação de sua cultura, assim também como outras amostras artísticas: o teatro, a dança, as artes plásticas, a escultura, as artes cênicas, a produção de vídeos, a poesia, os mágicos surdos.

Yuri M. Macedo, Renan A. da Silva, Felipe F. de Araújo Alves. **A arte na cultura surda.**
In: **Revista Educação, artes e inclusão.** Vol. 17, n.º único, 2021 (com adaptações).



Caravana MusiLibras percorre o Nordeste ensinando música a surdos. Internet: <revistaeducacao.com.br/>.



No teatro, o corpo do ator é o seu próprio instrumento artístico e a expressão corporal é um dos meios privilegiados de comunicação com a plateia. Na cultura surda, a expressão corporal vai além de uma forma de comunicação, ela faz parte da construção gramatical da Língua Brasileira de Sinais.

Internet: <www.signatores.com.br/>.

Considerando que os textos e as imagens precedentes têm caráter unicamente motivador, redija um texto dissertativo a respeito do seguinte tema.

A IMPORTÂNCIA DA ARTE NA FORMAÇÃO HUMANA DOS SUJEITOS SURDOS

Em seu texto, atenda, necessariamente, o que se pede a seguir.

- 1 Discorra sobre o papel da arte na formação humanizadora dos sujeitos sociais surdos. [valor: 2,50 pontos]
- 2 Explane sobre as necessidades e os problemas do acesso igualitário à arte pelos sujeitos surdos. [valor: 4,00 pontos]
- 3 Apresente propostas para superar obstáculos à fruição e à produção da arte surda. [valor: 3,00 pontos]

Fonte: Prova de redação do vestibular de 2022 da UnB.

Diante disso, é possível afirmar que tais considerações evidenciadas nesses textos, extraídos de vestibular, justificam a definição do problema de pesquisa do presente estudo. A questão principal foi verificar, em um estudo de caso, no contexto concreto do trabalho em sala de aula da escola bilíngue de Taguatinga no Distrito Federal, como se efetiva o ensino do componente de literatura e outras artes nessa escola. Outra questão correlata e complementar ao problema em estudo é: seria possível, ao estudante surdo e ouvinte, que não teve acesso à formação de conteúdos literários, responder às questões de literatura em provas de concurso público, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares, por exemplo, esses citados no vestibular da UnB? Quais estratégias de ensino e de aprendizagem de literatura e outras artes são utilizadas para favorecer tal ensino?

Assim, o desafio que se encontrou no ensino de literatura para estudantes surdos envolve, principalmente, ausências de materiais bilíngues que auxiliem esses estudantes durante o percurso educativo. Esse desafio colabora com o processo de ensino desigual existente entre estudante Surdo e ouvinte. O significado disso é que as obras literárias e outras artes não chegam com a qualidade devida por falta de acessibilidade em Libras.

Dessa forma, um caminho possível é o fomento à acessibilidade por meio de materiais em Libras para que os estudantes tenham acesso à cultura literária em sua língua, com base em recursos visuais, tendo em vista a escassez de materiais literários em Libras. Por fim, tal estudo aponta que o sujeito surdo deve ter o direito e as condições, conforme a sua necessidade, de entender e adquirir consciência literária a partir da produção de conteúdos literários na sua comunidade, não apenas de materiais literários traduzidos ou adaptados. Desse modo, observou-se que a preocupação com a comunicação acessível foi inicialmente expressa na Lei de Acessibilidade e, posteriormente, reafirmada na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Nesse contexto, esta pesquisa é amparada no interesse de proporcionar aos estudantes Surdos contato com temas fundamentais para a formação de uma consciência literária, o que se efetiva nas salas de aulas e reverbera na vida em sociedade a partir da formação cultural, política e social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021. 61 p.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. 278 p.

BÍBLIA. Português. 2002. Bíblia de Jerusalém. Nova ed., rev. e ampl. 2206 p.

BORDINI, Maria da Glória. **Estudos culturais e estudos literários**. PUCRS. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.41, n.3, p. 11-22, setembro, 2006.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 7. 853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 8. 069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 8. 899, de 29 de julho de 1994**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18899.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 8. 989, de 24 de fevereiro de 1995**. Dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência. Redação dada pela Lei n.º 14.287, de 2021). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18989.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 9. 394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 3. 298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10. 048, de 08 de novembro de 2000a**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10. 098, de 19 de dezembro de 2000b**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 3. 691, de 19 de dezembro de 2000c**. Regulamenta a Lei no 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10. 172, de 09 de janeiro de 2001a**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10172.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 3956, de 08 de outubro de 2001b**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: **Resolução n.º. 02 CNE/CEB, 2001c**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. **Portaria N.º 8, de 23 de janeiro de 2001d**. Reserva cinco por cento das vagas de estágio em órgãos públicos às pessoas com deficiência. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port8.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial. Dispõe sobre Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais e outros temas. Brasília: **Parecer n.º 17 CNE/CEB, 2001e**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10. 436, de 24 de abril de 2002a**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 2. 678, de 24 de setembro de 2002b**. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002> / <https://www.fnde.gov.br/index.php/portarias/2002>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria N.º 3. 284, de 07 de novembro de 2003**. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/port3284.pdf> / <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 10. 845, de 05 de março de 2004a**. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 5.085, de 19 de maio de 2004b**. Define as ações continuadas de assistência social. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5085.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 5. 296, de 02 de dezembro de 2004c**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 11.126, de 27 de julho de 2005a**. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 11.133, de 14 de julho de 2005b**. Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 5. 626, de 22 de dezembro de 2005c**. Altera o Decreto n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a

Língua Brasileira de Sinais - Libras. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 5.904, de 21 de setembro de 2006**. Regulamenta a Lei no 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 6.214, de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei no 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto n.º 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto Legislativo N.º 186, de 09 de julho de 2008b**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução N.º 04, de 02 de outubro de 2009a**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer N.º 13, de 24 de setembro de 2009b**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 6.949, de 25 de agosto de 2009c**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 7.037, de 21 de dezembro de 2009d**. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial**. Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado. Brasília: Nota técnica n.º. 09 CNE/CEB,

2010a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ae&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Secretaria da Educação Especial**. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília: Nota técnica n.º. 11 CNE/CEB, 2010b. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 7.611, de 17 de novembro de 2011a**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 7.612, de 17 de novembro de 2011b**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012a**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. (Lei de cotas nas Universidades). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 12.715, de 12 de setembro de 2012b**. Institui Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência, entre outros assuntos. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12715.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 7.988, de 17 de abril de 2013**. Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei n.º 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica - PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7988.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Lei N.º 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://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. **Decreto N.º 9.451, de 26 de julho de 2018a**. Regulamenta o art. 58 da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm. Acesso em: 21 fev. 2023.

BRASIL. Resolução N.º 3, de 21 de novembro de 2018b. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/diretrizes-curriculares-nacionais-para-o-ensino-medio-dcnem-resolucao-no-3-de-21-de-novembro-de-2018,7cc9a56a-7068-4ab8-a689-7ede2c208e68>. Acesso em: 17 ago. 2023.

BRASIL. Lei N.º 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/14191.htm. Acesso em: 01 mar. 2023.

BRASIL. Lei N.º 14.560, de 26 de abril de 2023a. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquela realizada com atividades curriculares complementares. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14560.htm. Acesso em: 12 ago. 2023.

BRASIL. Decreto N.º 11.691, de 5 de setembro de 2023b. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11691.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.691%2C%20DE%205%20DE%20SETEMBRO%20DE%202023&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. Decreto N.º 11.793, de 23 de novembro de 2023c. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver Sem Limite. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.793%2C%20DE%2023%20DE%20NOVEMBRO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Plano%20Nacional%20dos,que%20lhe%20confere%20o%20art. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno introdutório. Ministério da Educação. DIPEBS/SEMESP. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior: caderno I – Educação Infantil. Ministério da Educação. DIPEBS/SEMESP. 2021. Disponível em: <https://ensino.digital/blog/mec-lanca-proposta-de-ensino-de-portugues-escrito-para-estudantes-surdos/>
file:///C:/Users/DESKTOP/Downloads/0CADERNOIEducaoInfantilISBN2906%20(1).pdf. Acesso em: 01 ago. 2023.

BRASIL. **Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior:** caderno III – Ensino Fundamental (anos finais). Ministério da Educação. DIPEBS/SEMESP. 2021. Disponível em: <https://ensino.digital/blog/mec-lanca-proposta-de-ensino-de-portugues-escrito-para-estudantes-surdos>. Acesso em: 01 ago. 2023.
file:///C:/Users/DESKTOP/Downloads/0CADERNOIIIEnsinoFundamentalAFISBN2906.pdf

BRASIL. **Cartilha Plano Viver Sem Limite.** Disponível em: https://www.gov.br/turismo/pt-br/centrais-de-conteudo-/publicacoes/turismo-acessivel/Cartilha_Plano_Viver_sem_Limite.pdf. Acesso em: 17 fev. 2024.

CERVO, Amado Luiz. **Metodologia científica.** 5ª ed. Edição – Amado Luiz Cervo, Pedro Alcino Bervian. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995. 358 p.

CÂNDIDO, Antônio. **Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: FAPESPS, 2009.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos.** 5 ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011.

COSTA, Valeriano. **Políticas Públicas no Brasil: uma agenda de pesquisas.** Ideias, Campinas, v.6, n.2, p.135-166, jul/dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649465>. Acesso em: 5 mar. 2023.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário.** 1. Ed. São Paulo: Contexto, 2014. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 24 jul. 2023.

COSSON, Rildo. **Paradigmas do ensino de literatura.** São Paulo: Contexto, 2020.

COUTO, Mia. **E Se Obama Fosse Africano?: e outras interinvenções: ensaios.** São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2021. 202 p. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1963105/mod_resource/content/1/E%20Se%20Obama%20Fosse%20Africano_%20-%20Mia%20Couto.pdf. Acesso em: 24 jul. 2023

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Porto Alegre: Artmed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **LEI N.º 5016, de 11 de janeiro de 2013.** Estabelece diretrizes e parâmetros para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais voltadas à educação bilíngue para surdos, a serem implantadas e implementadas no âmbito do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:2013-01-11;5016>. Acesso em: 14 mai. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **LEI N.º 3218, de 05 de novembro de 2003.** Dispões sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:2003-11-05;3218>. Acesso em: 05 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga**. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_escola_bilingue_taguatinga.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Organização Curricular Ensino Fundamental 2023. 3º Ciclo Anos Finais**. Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2023/01/Organizacao-Curricular-2023-3o-Ciclo.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

DISTRITO FEDERAL. **Organização Curricular Ensino Fundamental 2023. 2º Ciclo Anos Iniciais**. Secretaria de Educação. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Organizacao-Curricular-2023-2o-Ciclo-2.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2023.

Documentário **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Disponível em: <https://inclusaoja.com.br/2011/08/14/documentario-historia-do-movimento-politico-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil/#:~:text=O%20document%C3%A1rio%20E2%80%9CHist%C3%B3ria%20do%20Movimento,garantia%20de%20seus%20direitos%20fundamentais>. Acesso em 05 mar. 2023.

EGGENSPERGER, Klaus. **Estudos Culturais e Literários**. Revista X, [S.I.], v. 2, dez. 2010. ISSN 1980-0614. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/23902>. Acesso em 10 ago. 2023.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. **Os Estudos Culturais**. Cartografias website estudos culturais. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3363368/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf. Acesso em: 24 jun. 2022.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina D. **Uma Introdução aos Estudos Culturais**. Revista FAMECOS. Porto Alegre, n.º 9, dezembro de 1998, semestral. p. 87-97. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3014/2292>. Acesso em: 25 jun. 2022

FERNANDES, Sueli. **Letramentos na educação bilíngue para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Universidade Federal do Paraná. 2008. Disponível em: https://dlcv.fffch.usp.br/sites/dlcv.fffch.usp.br/files/06_16.pdf. Acesso em: 27. Ago. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antonio Carlos Gil. – 5. Ed. – São Paulo: Atlas. 2010.

HALL, Stuart. **A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação & Realidade. Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul/dez,1997.

HALL, S. *Cultural Representations and Signifying Practices*. London. 1997.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos. **Metodologia de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill, 2006. xxiv, 583 p.

HERZ, Mônica. Organizações Internacionais: história e práticas / Mônica Herz, Andrea Ribeiro Hoffman. - Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. – 6º reimpressão.

KARNOPP, Lodenir (2008). Literatura surda. Florianópolis: Editora da UFSC. (Coleção Letras Libras Literatura Visual).

KARNOPP, Lodernir Becker. Literatura Surda. **Educação temática digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. p. 120. Disponível em:
https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/10162/ssoar-etd-2006-2-karnopp-literatura_surda.pdf?sequence=1. Acesso em: 09 mar. 2024.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: Leitores & Leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. 4ª Edição – São Paulo: UNICAMP, Instituto de Artes, 1996.

LEONARD-BAXTON, D. **A dual methodology for case studies**: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. Organization Science, 1990.

LODI, Ana Claudia Balieiro. **Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto nº 5.626/05**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ep/a/sr67CQpjymCWzBVhLmvVnKz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 fev.2024.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de (Org.). **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2015. 109 p.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2021. xv, 354 p

MAY, T. Pesquisa social. Questões, métodos e processos. 2001. Porto Alegre, Artmed.

MENDES, Enicéia Gonçalves, **Breve Histórico da educação especial no Brasil**, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Faculdade de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109. Disponível em:
<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 27 dez. 2022.

NUNAN, David. **Research Methods in Language Learning**. 20ª edição. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

OLIVEIRA, Paula Gomes. Histórias Inventadas: Narrativas, imaginação e infância nos primeiros

anos do ensino fundamental. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

PAULINO, Graça. *Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares*. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, Graça e COSSON, Rildo. *Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola*. In: ZILBERMAN, Regina e ROSING, Tânia. *Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PERLIN, Gladis; MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política**. Ponto de Vista. Florianópolis, n. 05p. 217-226, 2003.

PERLIN, Gladis e QUADROS, Ronice M. DE. OUVINTE: O outro do ser surdo. IN.: QUADROS, RONICE MULLER DE. **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Editora Arara Azul, 2006; P. 166-185.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin (2008). Fundamentos da educação de surdos. **Apostila de disciplina**. Florianópolis, Licenciatura e Bacharelado em Letras/Língua Brasileira de Sinais, UFSC. On-line. Disponível em: <https://goo.gl/oVRFkt>. Acesso em: 25. Ago. 2021.

PERLIN, G. **Identidades Surdas**. In: SKLIAR C. (org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

PERLIN, G. REIS, F. **Surdos: cultura e transformação contemporânea**. In: PERLIN, G. & STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

PERLIN, G. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A. da S.; LOPES, M. C. (org.). In: **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PERLIN, Gladis T.T. Identidades surdas. SKLIAR, Carlos. **A SURDEZ: um olhar sobre as diferenças** / org. Carlos Skliar. Porto Alegre: Mediação, 1998. P. 51-73

PETIT, Michèle. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2010.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker (2004). *Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed

QUADROS, Ronice e SUTTON-SPENCE. Poesias em língua de sinais: traços da identidade surda. IN.: QUADROS, RONICE MULLER DE. **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Editora Arara Azul, 2006; P. 110-165.

ROSA, F.; KLEIN, M. Análises de professores surdos sobre elementos técnicos de sinalização na literatura surda em livros digitais. In: PERLIN, G. & STUMPF, M. (orgs.). *Um olhar sobre nós surdos: leituras contemporâneas*. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In.: **Estudos surdos I** / QUADROS, Ronice Müller (organizadora). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006; p. 14-37. 324.: 21 cm – (Série Pesquisas)

SILVA, Vilmar. As representações em ser surdo no contexto da educação bilíngue. In.: **Estudos surdos III** / QUADROS, Ronice Müller (organizadora). – Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008. 300.: 21 cm – (Série Pesquisas)

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. Revista Eletrônica de Educação de Alagoas, v.1, n. 1, 2013. Disponível em: Acesso em: 26. Ago. 2021.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SILVEIRA, Carolina Hessel; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil do século XXI: surdez e personagens surdos. In KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.). Cultura Surda na contemporaneidade: negociações e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Marcos históricos e legal: da educação de pessoas com deficiência à Educação Especial e desta à educação inclusiva. In. **Organização da educação brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2016. P. 281 a 308.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade: o sujeito democrático**. Bauru: Edusc, 1998.

STROBEL, Karin (2009). As imagens do outro sobre a cultura surda. 2. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91978/261339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 fev. 2023.

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

STROBEL. **História da educação de Surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009. Disponível em:
https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificas/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

SUTTON-SPENCE, Rachel. **Literatura em Libras**. [Tradução Gustavo Gusmão]. 1. ed. Petrópolis: Editora Arara Azul, 2021. PDF.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 11 mar 2023.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 11 mar 2023.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda** / Juliana de Oliveira Pokorski. – 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2020. 161 p.: 21 cm

Yacuzzi, E. (2005). **El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación.** (Serie Documentos de Trabajo). Recuperado outubro 15, 2007. Disponível em: <http://www.cema.edu.ar/publicaciones/download/documentos/296.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2023.

YIN, Robert K. **Case study research: design and methods.** 2.ed. Newbury Park: Sage Publications, 1994.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Trajetória da história do povo Surdo (da Idade Antiga à 2022)

QUANDO OCORREU	O QUE ACONTECEU
<p>Idade Antiga (Escrita a 476 d.C.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Bíblia – Evangelho de São Marcos: Saindo de novo do território de Tiro, seguiu em direção do mar da Galiléia, passando por Sidônia e atravessando a região da Decápole. Trouxeram-lhe um surdo que gaguejava, e rogaram que impusesse as mãos sobre ele. Levando-o a sós para longe da multidão, colocou os dedos nas orelhas dele e, com saliva, tocou-lhe a língua. Depois, levantando os olhos para o céu, gemeu, e disse “Effatha” que quer dizer “Abre-te!” Imediatamente abriram-se-lhe os ouvidos e a língua se lhe desprende, e falava corretamente. Jesus os proibiu de contar o que acontecera; mas, quanto mais o proibia, tanto mais eles o proclamavam. Maravilhavam-se sobremaneira, dizendo: “Ele fez tudo bem; faz tanto os surdos ouvirem como os mudos falarem.” (Marcos, 7: 31-37) ● Em Roma não perdoavam os surdos porque achavam que eram pessoas castigadas ou enfeitiçadas, a questão era resolvida por abandono ou com a eliminação física – jogavam os surdos em rio Tiger. Só se salvavam aqueles que do rio conseguiam sobreviver ou aqueles cujos pais os escondiam, mas era muito raro – e também faziam os surdos de escravos obrigando-os a passar toda a vida dentro do moinho de trigo empurrando a manivela. ● Na Grécia, os surdos eram considerados inválidos

e muito incômodo para a sociedade, por isto eram condenados à morte – lançados abaixo do topo de rochedos de Taygète, nas águas de Barathere - e os sobreviventes viviam miseravelmente como escravos ou abandonados só.

- No Egito e Pérsia, os surdos eram considerados como criaturas privilegiadas, enviados dos deuses, porque acreditavam que eles comunicavam em segredo com os deuses. Havia um forte sentimento humanitário e respeito, protegiam e tributavam aos surdos a adoração, no entanto, os surdos tinham vida inativa e não eram educados

500 a.C. O filósofo Hipócrates associou a clareza da palavra com a mobilidade da língua, mas nada falou sobre a audição

470 a.C. O filósofo heródoto classificava os surdos como “Seres castigados pelos deuses”.

- O filósofo grego Sócrates perguntou ao seu discípulo Hermógenes: “Suponha que nós não tenhamos voz ou língua, e queiramos indicar objetos um ao outro. Não deveríamos nós, como os surdos-mudos, fazer sinais com as mãos, a cabeça e o resto do corpo?” Hermógenes respondeu: “Como poderia ser de outra maneira, Sócrates?” (Cratylus de Plato, discípulo e cronista, 368 a.C.).

355 a.C. O filósofo Aristóteles (384 – 322 a.C.) acreditava que quando não se falavam, conseqüentemente não possuíam linguagem e tampouco pensamento, dizia

	<p>que: “... de todas as sensações, é a audição que contribuiu mais para a inteligência e o conhecimento..., portanto, os nascidos surdo-mudo se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão”, ele achava absurdo a intenção de ensinar o surdo a falar.</p>
<p>Idade Média (476 – 1453)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Não davam tratamento digno aos surdos, colocava-os em imensa fogueira. Os surdos eram sujeitos estranhos e objetos de curiosidades da sociedade. ● Aos surdos eram proibido receberem a comunhão porque eram incapazes de confessar seus pecados, também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas só sendo permitido aqueles que recebiam favor do Papa. ● Também existiam leis que proibiam os surdos de receberem heranças, de votar e enfim, de todos os direitos como cidadãos. <p>530</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Os monges beneditinos, na Itália, empregavam uma forma de sinais para comunicar entre eles, a fim de não violar o rígido voto de silêncio.
<p>Idade moderna (1453 – 1789)</p>	<p>1500</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Girolamo Cardano (1501-1576) era médico filósofo que reconhecia a habilidade do surdo para a razão, afirmava que “...a surdez e mudez não é o impedimento para desenvolver a aprendizagem e o meio melhor dos surdos de aprender é através da

escrita... e que era um crime não instruir um surdo-mudo.” Ele utilizava a língua de sinais e escrita com os surdos.

- O monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1510-1584), na Espanha, estabeleceu a primeira escola para surdos em um monastério de Valladolid, inicialmente ensinava latim, grego e italiano, conceitos de física e astronomia aos dois irmãos surdos, Francisco e Pedro Velasco, membros de uma importante família de aristocratas espanhóis; Francisco conquistou o direito de receber a herança como marquês de Berlanger e Pedro se tornou padre com a permissão do Papa. Ponce de Leon usava como metodologia a dactilologia, escrita e oralização. Mais tarde ele criou escola para professores de surdos. Porém ele não publicou nada em sua vida e depois de sua morte o seu método caiu no esquecimento porque a tradição na época era de guardar segredos sobre os métodos de educação de surdos.
- Nesta época, só os surdos que conseguiam falar tinham direito à herança.
- Fray de Melchor Yebra, de Madrid, escreveu livro chamado “Refugium Infirmorum”, que descreve e ilustra o alfabeto manual da época. 1613
- Na Espanha, Juan Pablo Bonet (1579-1623) iniciou a educação com outro membro surdo da família Velasco, Dom Luís, através de sinais, treinamento da fala e o uso de alfabeto dactilologia, teve tanto sucesso que foi nomeado

pelo rei Henrique IV como “Marquês de Frenzo”.

- O Juan Pablo Bonet publicou o primeiro livro sobre a educação de surdos em que expunha o seu método oral, “Reduccion de las letras y arte para enseñar a hablar a los mudos” no ano de 1620 em Madrid, Espanha. Bonet defendia também o ensino precoce de alfabeto manual aos surdos.

1644

- John Bulwer (1614-1684) publicou “Chirologia e Natural Language of the Hand”, onde preconiza a utilização de alfabeto manual, língua de sinais e leitura labial, idéia defendida pelo George Dalgarno anos mais tarde.
- John Bulwer acreditava que a língua de sinais era universal e seus elementos constituídos icônicos.

1648

- John Bulwer publicou “Philocopus”, onde afirmava que a língua de sinais era capaz de expressar os mesmos conceitos que a língua oral

1700

- Johan Conrad Ammon (1669-1724), médico suíço desenvolveu e publicou método pedagógico da fala e da leitura labial: “*Surdus Laquens*”.

1741

- Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), foi provavelmente o primeiro professor de surdos na França, oralizou a sua irmã surda e utilizou o ensino de fala e de exercícios auditivos com os surdos. A Academia Francesa de Ciências reconheceu o grande progresso alcançado por Pereira: “Não tem nenhuma dificuldade em admitir que a arte de leitura labial com suas reconhecidas limitações, (...) será de grande utilidade para os outros surdos-mudos da mesma classe, (...) assim como o alfabeto manual que o Pereira utiliza”.

1755

- Samuel Heinicke (1729-1790) o “Pai do Método Alemão” – Oralismo puro – iniciou as bases da filosofia oralista, onde um grande valor era atribuído somente à fala, em Alemanha.
- Samuel Heinicke publicou uma obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”. Em ano de 1778 o Samuel Heinicke fundou a primeira escola de oralismo puro em Leipzig, inicialmente a sua escola tinha 9 alunos surdos. Em carta escrita à L’Epée, o Heinicke narra: “meus alunos são ensinados por meio de um processo fácil e lento de fala em sua língua pátria e língua estrangeira através da voz clara e com distintas entonações para a habitações e compreensão

- Uma pessoa muito conhecida na história de educação dos surdos, o abade Charles Michel de L'Épée (1712-1789) conheceu duas irmãs gêmeas surdas que se comunicavam através de gestos, iniciou e manteve contato com os surdos carentes e humildes que perambulavam pela cidade de Paris, procurando aprender seu meio de comunicação e levar a efeito os primeiros estudos sérios sobre a língua de sinais. Procurou instruir os surdos em sua própria casa, com as combinações de língua de sinais e gramática francesa sinalizada denominado de “Sinais metódicos”. L'Épée recebeu muita crítica pelo seu trabalho, principalmente dos educadores oralistas, entre eles, o Samuel Heinicke.
- Todo o trabalho de abade L'Épée com os surdos dependia dos recursos financeiros das famílias dos surdos e das ajudas de caridades da sociedade.
- Abade Charles Michel de L'Épée fundou a primeira escola pública para os surdos “Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris” e treinou inúmeros professores para surdos. O abade Charles Michel de L'Épée publicou sobre o ensino dos surdos e mudos por meio de sinais metódicos: “A verdadeira maneira de instruir os surdos-mudos”, o abade colocou as regras sintáticas e também o alfabeto manual inventado pelo Pablo Bonnet e esta obra foi mais tarde completada com a teoria pelo abade Roch-

	<p>Ambroise Sicard.</p> <p>1760</p> <ul style="list-style-type: none"> • Thomas Braidwood abre a primeira escola para surdos na Inglaterra, ele ensinava aos surdos os significados das palavras e sua pronúncia, valorizando a leitura orofacial
<p>Idade contemporânea (1789 até os nossos dias)</p>	<p>1789</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abade Charles Michel de L'Épée morre. Na ocasião de sua morte, ele já tinha fundado 21 escolas para surdos na França e na Europa. <p>1802</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jean marc Itard, Estados Unidos, afirmava que o surdo podia ser treinado para ouvir palavras, ele foi o responsável pelo clássico trabalho com Victor, o “garoto selvagem” (o menino que foi encontrado vivendo junto com os lobos na floresta de Aveyron, no sul da França), considerando o comportamento semelhante à um animal por falta de socialização e educação, apesar de não ter obtido sucesso com o “selvagem” na relação à língua francesa, mas influenciou na educação especial com o seu programa de adaptação do ambiente; afirmava que o ensino de língua de sinais implicava o estímulo de percepção de memória, de atenção e dos sentidos. <p>1814</p> <ul style="list-style-type: none"> • Em Hartford, nos Estados unidos, o reverendo Thomas Hopkins Gallaudet (1787-1851) observava as crianças brincando no seu jardim

quando percebeu que uma menina, Alice Gogswell, não participava das brincadeiras por ser surda e era rejeitada das demais crianças. Gallaudet ficou profundamente tocado pelo mutismo da Alice e pelo fato de ela não ter uma escola para freqüentar, pois na época não havia nenhuma escola de surdos nos Estados Unidos. Gallaudet tentou ensinar-lhe pessoalmente e juntamente com o pai da menina, o Dr. Masson Fitch Gogswell, pensou na possibilidade de criar uma escola para surdos.

- O americano Thomas Hopkins Gallaudet parte à Europa para buscar métodos de ensino aos surdos. Na Inglaterra, o Gallaudet foi conhecer o trabalho realizado por Braidwood, em escola “Watson’s Asylum” (uma escola onde os métodos eram secretos, caros e ciumentamente guardados) que usava a língua oral na educação dos surdos, porém foi impedido e recusaram-lhe a expor a metodologia, não tendo outra opção o Gallaudet partiu para a França onde foi bem acolhido e impressionou-se com o método de língua de sinais usado pelo abade Sicard.
- Thomas Hopkins Gallaudet volta à América trazendo o professor surdo Laurent Clerc, melhor aluno do “Instituto Nacional para Surdos Mudos”, de Paris. Durante a travessia de 52 dias na viagem de volta ao Estados Unidos, Clerc ensinou a língua de sinais para Gallaudet que por sua vez lhe

ensinou o inglês.

- Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc fundou em Hartford, 15 de abril, a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, “Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas”. Com o sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos também.

1846

- Alexander Melville Bell, professor de surdos, o pai do célebre inventor de telefone Alexander Graham Bell, inventou um código de símbolos chamado “Fala visível” ou “Linguagem visível”, sistema que utilizava desenhos dos lábios, garganta, língua, dentes e palato, para que os surdos repitam os movimentos e os sons indicados pelo professor.

1855

- Eduardo Huet, professor surdo com experiência de mestrado e cursos em Paris, chega ao Brasil sob beneplácido do imperador D. Pedro II, com a intenção de abrir uma escola para pessoas surdas.

1857

- Foi fundada a primeira escola para surdos no Rio de Janeiro – Brasil, o “Imperial Instituto dos

Surdos-Mudos”, hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, criada pela Lei n.º 939 (ou 839?) no dia 26 de setembro. Foi nesta escola que surgiu, da mistura da língua de sinais francesa com os sistemas já usados pelos surdos de várias regiões do Brasil, a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). Dezembro do mesmo ano, o Eduardo Huet apresentou ao grupo de pessoas na presença do imperador D. Pedro II os resultados de seu trabalho causando boa impressão.

1861

- Ernest Huet foi embora do Brasil devido aos seus problemas pessoais, para lecionar aos surdos no México, neste período o INES ficou sendo dirigido por Frei do Carmo que logo abandonou o cargo alegando: “Não agüento as confusões” e com isto foi substituído por Ernesto do Prado Seixá.

1862

- Foi contratado para cargo de diretor do INES, Rio de Janeiro, o Dr. Manoel Magalhães Couto, que não tinha experiência de educação com os surdos.

1864

- Foi fundado a primeira universidade nacional para surdos “Universidade Gallaudet” em Washington – Estados Unidos, um sonho de Thomas Hopkins Gallaudet realizado pelo filho do mesmo, Edward Miner Gallaudet (1837-1917)

1867

- Alexander Graham Bell (1847-1922), nos Estados

	<p>Unidos, dedicou-se aos estudos sobre acústica e fonética.</p> <p>1868</p> <ul style="list-style-type: none">• Após a inspeção governamental, o INES foi considerado um asilo de surdos, então o dr. Manoel Magalhães foi demitido e o sr. Tobias Leite assumiu a direção.• Entre os anos 1870 e 1890, o Alexander Graham Bell publicou vários artigos criticando casamentos entre pessoas surdas, a cultura surda e as escolas residenciais para surdos, alegando que são os fatores o isolamento dos surdos com a sociedade. Ele era contra a língua de sinais argumentando que a mesma não propiciava o desenvolvimento intelectual dos surdos. <p>1872</p> <ul style="list-style-type: none">• Alexander Graham Bell abriu sua própria escola para treinar os professores de surdos em Boston, publicou livreto com método “O pioneiro da fala visível”, a continuação do trabalho do pai. <p>1873</p> <ul style="list-style-type: none">• Alexander Graham Bell deu aulas de fisiologia da voz para surdos na Universidade de Boston. Lá ele conheceu a surda Mabel Gardiner Hulbard com quem se casou no ano 1877. <p>1875</p> <ul style="list-style-type: none">• Um ex-aluno do INES, Flausino José da Gama, aos 18 anos, publicou “Iconografia dos Signaes
--	--

dos Surdos-Mudos”, o primeiro dicionário de língua de sinais no Brasil.

1880

- Realizou-se Congresso Internacional de Surdo-Mudez, em Milão – Itália, onde o método oral foi votado o mais adequado a ser adotado pelas escolas de surdos e a língua de sinais foi proibida oficialmente alegando que a mesma destruíria a capacidade da fala dos surdos, argumentando que os surdos são “preguiçosos” para falar, preferindo a usar a língua de sinais. O Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso. Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintes na área de surdez, todos defensores do oralismo puro (a maioria já havia empenhado muito antes de congresso em fazer prevalecer o método oral puro no ensino dos surdos). Na ocasião de votação na assembleia geral realizada no congresso todos os professores surdos foram negados o direito de votar e excluídos, dos 164 representantes presentes ouvintes, apenas 5 dos Estados Unidos votaram contra o oralismo puro.
- Nasce a Hellen Keller em Alabama, Estados Unidos. Ela ficou cega, surda e muda aos 2 anos de idade. Aos 7 anos foi confiada a professora Anne Mansfield Sullivan, que lhe ensinou o alfabeto manual tátil (método empregado pelos surdos-cegos). Hellen Keller obteve graus

	<p>universitários e publicou trabalhos autobiográficos.</p> <p>1932</p> <ul style="list-style-type: none">• O escultor surdo, Antônio Pitanga, pernambucano, formado pela escola de Belas Artes, foi vencedor dos prêmios: Medalha de prata (escultura Menino sorrindo), Medalha de ouro (Escultura Ícaro) e o prêmio viagem à Europa (com a escultura Paraguassú). <p>1951</p> <ul style="list-style-type: none">• Um surdo, Vicente de Paulo Penido Burnier foi ordenado como padre no dia 22 de setembro. Ele esperou durante 3 anos uma liberação do Papa da Lei Direito Canônico que na época proibia surdo de se tornar padre. <p>1957</p> <ul style="list-style-type: none">• Por decreto imperial, Lei n.º 3.198, de 6 de julho, o “Imperial Instituto dos Surdos-Mudos” passou a chamar-se “Instituto Nacional de Educação dos Surdos” – INES. Nesta época a Ana Rímola de Faria Daoria assumiu a direção do INES com a assessoria da professora Alpia Couto, proibiram a língua de sinais oficialmente nas salas de aula, mesmo com a proibição os alunos surdos continuaram usar a língua de sinais nos corredores e nos pátios da escola. <p>1960</p> <ul style="list-style-type: none">• Willian Stokoe publicou “Language Structure: na
--	---

	<p>Outline of the Visual Communication System of the American Deaf” afirmando que ASL é uma língua com todas as características da língua oral. Esta publicação foi uma semente de todas as pesquisas que floresceram em Estados Unidos e na Europa</p> <p>1961</p> <ul style="list-style-type: none">• O surdo brasileiro Jorge Sérgio L. Guimarães publicou no Rio de Janeiro o livro “Até onde vai o Surdo”, onde narra suas experiências de pessoa surda em forma de crônicas. <p>1969</p> <ul style="list-style-type: none">• A Universidade Gallaudet adotou a Comunicação Total.• O padre americano Eugênio Oates publicou no Brasil “Linguagem das Mãos”, que contém 1258 sinais fotografados. <p>1977</p> <ul style="list-style-type: none">• Foi criada a FENEIDA (Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos) composta apenas por pessoas ouvintes envolvidas com a problemática da surdez.• Foi lançado o livro de poemas: “Ansia de amar” do surdo Jorge Sérgio Guimarães, após a morte do mesmo. <p>1994</p> <ul style="list-style-type: none">• Foi fundada a CBDS, Confederação Brasileira de
--	--

	<p>desportos de Surdos, em São Paulo- Brasil</p>
	<p>1986</p> <ul style="list-style-type: none">● Estreou o filme “Filhos do Silêncio”, na qual pela primeira vez uma atriz surda, a Marlee Matlin, conquistou o Oscar de melhor atriz em Estados Unidos.
	<p>1987</p> <ul style="list-style-type: none">● Foi fundada a FENEIS– Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro – Brasil, sendo que a mesma foi reestruturada da antiga ex-FENEIDA. A FENEIS conquistou a sua sede própria no dia 8 de janeiro de 1993, Rio de Janeiro - Brasil.
	<p>1997</p> <ul style="list-style-type: none">● Closed Caption (acesso à exibição de legenda na televisão) foi iniciado pela primeira vez no Brasil, na emissora Rede Globo, o Jornal Nacional, em mês de setembro.
	<p>1999</p> <ul style="list-style-type: none">● Foi lançada a primeira revista da FENEIS, com capa ilustrativa do desenhista surdo Silas Queirós
	<p>2002</p> <ul style="list-style-type: none">● Formação de agentes multiplicadores Libras em Contexto em MEC/Feneis
	<p>2006</p> <ul style="list-style-type: none">● Iniciou Letras/libras com 9 polos

	<p>2008</p> <ul style="list-style-type: none">• É instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. <p>2009</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituição das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial <p>2010</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboração de Nota técnica com as Orientações para o organização de centros de Atendimento Educacional Especializado <p>2011</p> <ul style="list-style-type: none">• Publicação do Decreto n.º 7.611 <p>2011</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência- Plano Viver sem Limite <p>2015</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) <p>2018</p> <ul style="list-style-type: none">• Regulamentação do art. 58 da Lei n.º 13.146/2015 <p>2021</p> <ul style="list-style-type: none">• Instituição da Lei n.º 14.191 que alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos
--	---

	<ul style="list-style-type: none">● Lançamento do filme CODA (No Ritmo do Coração) feito com atores surdos conquistou Oscar de melhor filme em 2022. <p>2023</p> <ul style="list-style-type: none">● Instituição do Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo viver sem Limite.
--	--

Fonte: Adaptado de STROBEL (2009).

APÊNDICE B – Passagem bíblicas que versam sobre surdo e ou surdez

Antigo Testamento	Novo Testamento
<p>Êxodo 4:11-12 Respondeu-lhe Iahweh: “Quem dotou o homem de uma boca? Ou quem faz o mudo ou o surdo o que vê ou o cego? Não sou eu, Iahweh? Vai, pois, agora, e eu estarei em tua boca, e te indicarei o que hás de falar.” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 107).</p>	<p>Mateus 11:4-6 Jesus respondeu-lhes: “Ide contar a João o que ouvis e vedes: os cegos recuperam a vista, os coxos andam, os leprosos são purificados e os surdos ouvem, os mortos ressuscitam e os pobres são evangelizados. E bem-aventurado aquele que não se escandalizar por causa de mim!” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1722).</p>
<p>Levítico 19:14 Não amaldiçoarás um mudo e não porás obstáculos diante de um cego, mas temerás o teu Deus. Eu sou Iahweh. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 187).</p>	<p>Mateus 13: 14-15 É neles que se cumpre a profecia de Isaías, que diz: certamente haveis de ouvir, e jamais entendereis. Certamente haveis de enxergar, e jamais vereis. Porque o coração deste povo se tornou insensível. E eles ouviram de má vontade, e fecharam os olhos, para não acontecer que vejam como os olhos, e ouçam com os ouvidos, e entendam com o coração, e se convertam, e assim eu os cure. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1727).</p>
<p>Deuteronômio 4:28 Lá servirei a deuses feitos por mãos humanas, de madeira e de pedra, que não podem ver ou ouvir, comer ou cheirar. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 263).</p>	<p>Marcos 4:9 E dizia: “Quem tem ouvidos para ouvir, ouça”. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1764).</p>
<p>Salmos 28:1 A ti, Iahweh, eu clamo, rocha minha, não me sejas surdo; que eu não seja, frente ao teu silêncio, como os que descem à cova” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 889).</p>	<p>Marcos 7:32-37 Trouxeram-lhe um surdo que gaguejava, e rogaram que impusesse as mãos sobre ele. Levando-o a sós para longe da multidão, colocou os dedos nas orelhas dele e, com saliva, tocou-lhe a língua. Depois, levantando os olhos para o céu, gemeu, e disse “Effatha” que quer dizer “Abre-te!” Imediatamente abriram-se-lhe os ouvidos e a língua se lhe desprendeou, e falava corretamente. Jesus os proibiu de contar o que acontecera; mas, quanto mais o proibia, tanto mais eles o proclamavam. Maravilhavam-se sobremaneira, dizendo: “Ele fez tudo bem; faz tanto os surdos ouvirem como os mudos falarem. ” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1770).</p>
<p>Salmos 38:14-15 E eu, como o surdo, não escuto, como o mudo que não abre a boca. Sou como homem que não ouve E não tem uma réplica na boca. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 902).</p>	<p>Marcos 9:25 Vendo Jesus que a multidão afluía, conjurou severamente o espírito impuro, dizendo-lhe: “Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: deixa-o e nunca mais entre nele!” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1773).</p>

<p>Salmos 94:9 Quem plantou o ouvido, não ouvirá? Quem formou o olho não olhará? (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 963).</p>	<p>Lucas 1:20 Eis que ficarás mudo e sem poder falar até o dia em que isso acontecer, porquanto não credes em minhas palavras, que se cumprirão no tempo oportuno”. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 1787).</p>
<p>Salmos 115:3-6 O nosso Deus está no céu e faz tudo o que deseja. Os ídolos deles são prata e ouro, obra de mãos humanas: têm boca, mas não falam; têm olhos, mas não vêem; têm ouvidos, mas não ouvem; têm nariz, mas não cheiram; (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 985-986).</p>	<p>Lucas 7:22 Então lhes respondeu: “Ide contar a João o que vedes e ouvis: os cegos recuperam a vista, os coxos andam, os leprosos são purificados, os surdos ouvem, os mortos ressuscitam e aos pobres é anunciado o Evangelho; e feliz aquele que não ficar escandalizado por causa de mim!” (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1800).</p>
<p>Provérbios 20:12 O ouvido que ouve, o olho que vê, Iahweh os fez a ambos. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 1050)</p>	
<p>Isaías 29:18 Naquele dia, os surdos ouvirão o que se lê, e os olhos dos cegos, livres da escuridão e das trevas, tornarão a ver. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1298)</p>	
<p>Isaías 35:5 Então se abrirão os olhos dos cegos, e os ouvidos dos surdos se desobstruirão. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1307)</p>	
<p>Isaías 42:18-20 Ouvi, ó surdos! Olhai e vede, ó cegos! Mas quem é cego senão o meu servo? Quem é surdo como o mensageiro que envio? (Quem é cego como aquele do qual fiz meu amigo e surdo como o servo de Iahweh?) Viste, muitas coisas, mas não as retiveste. Abriste os ouvidos, mas não ouviste. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1320)</p>	
<p>Jeremias 6:10 - A quem falarei e testemunharei para que eles ouçam? Eis que seus ouvidos são incircuncisos e não podem atender eis que a palavra de Iahweh foi para eles objeto de escárnio, eles não gostam mais dela! (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p.1375)</p>	
<p>Miquéias 7:16 Que as nações vejam e se envergonhem, apesar de todo o seu poderio, que ponham a mão na boca, e seu ouvidos fiquem surdos. (BÍBLIA DE JERUSALÉM, p. 1645)</p>	

Fonte: Elaborado pelo autor da pesquisa.

Apêndice C - Conquistas expressas na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988

<p>Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: [...] IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.</p>
<p>Art. 5º. Todos são iguais perante a lei [...]</p>
<p>Art. 7º. São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] XXXI- proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência.</p>
<p>Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] II - cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;</p>
<p>Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] XIV - proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.</p>
<p>Art. 37. A administração pública direta, indireta ou fundacional, de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e, também, ao seguinte: [...] VIII - a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão.</p>
<p>Art. 203. A assistência social será prestada a quem dela necessitar, independentemente de contribuição à seguridade social, e tem por objetivos: [...] IV - a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.</p>
<p>Art. 208. O dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;</p>
<p>Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. §1º- O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança e do adolescente, admitida a participação de entidades não governamentais e obedecendo os seguintes preceitos: [...] II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos. [...] §2º- A lei disporá sobre normas de construção de logradouros e edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência.</p>

Art. 244. A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, 2º (Brasil, 1988)

Fonte: Elaboração do autor.

APÊNDICE D - Conquistas nos demais normativos pós 1988

Ano	Legislação e Normas	Detalhamento	Link
1989	Lei n.º 7853	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm
1990	Lei n.º 8069	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
1994	Lei n.º 8.899	Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8899.htm
1995	Lei n.º 8.989	Dispõe sobre a isenção do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) na aquisição de automóveis para utilização no transporte autônomo de passageiros, bem como por pessoas com deficiência	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18989.htm
1996	Lei n.º 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
1999	Decreto n.º 3.298	Regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm

2000	Lei n.º 10.048	Dá prioridade de atendimento às pessoas que específica, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm
2000	Lei n.º 10.098	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm
2000	Decreto n.º 3.691	Regulamenta a Lei n.º 8.899, de 29 de junho de 1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm
2001	Lei n.º 10.172	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm
2001	Decreto n.º 3.956	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm
2001	Resolução n.º 2 CNE/CNB	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf
2001	Portaria n.º 8	Reserva cinco por cento das vagas de estágio em órgãos públicos às pessoas com deficiência.	http://portal.mec.gov.br/seeesp/arquivos/pdf/port8.pdf
2001	Parecer CNE/CEB n.º 17/2001	Dispõe sobre Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que Apresenta Necessidades Educacionais Especiais e outros temas.	http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/p

			df/CEB017_2001.pdf
2002	Lei n.º 10.436	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm
2002	Portaria n.º. 2.678	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional.	https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002 / https://www.fnde.gov.br/index.php/portarias/2002
2003	Portaria n.º. 3.284	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições.	http://portal.mec.gov.br/sesp/arquivos/pdf/port3284.pdf / http://portal.mec.gov.br/esu/arquivos/pdf/port3284.pdf
2003	Lei n.º 3.218	Dispõe sobre a universalização da Educação Inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências.	https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/51165/Lei_3218_2003.html /

			https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br;distrito.federal:distrital:lei:2003-11-05;3218
2004	Lei n.º. 10.845	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm
2004	Decreto n.º 5.085	Define as ações continuadas de assistência social.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5085.htm
2004	Decreto n.º. 5.296	Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm
2005	Lei n.º. 11.126	Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111126.htm
2005	Lei n.º. 11.133	Institui o Dia Nacional de Luta da Pessoa Portadora de Deficiência.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111133.htm

2005	Decreto n.º 5.626	Regulamenta a Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
2006	Decreto n.º 5.904	Regulamenta a Lei n.º 11.126, de 27 de junho de 2005, que dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5904.htm
2007	Decreto n.º. 6.214	Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei n.º 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei n.º 10.741, de 1º de outubro de 2003, acresce parágrafo ao art. 162 do Decreto n.º 3.048, de 6 de maio de 1999, e dá outras providências.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6214.htm
2008	Decreto Legislativo n.º. 186	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm
2008	MEC/SEESP	Institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visa constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf
2009	Resolução n.º 4 CNE/ CEB	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

2009	Parecer n.º 13 CNE/CEB	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf
2009	Decreto n.º 6.949	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
2009	Decreto n.º 7.037	Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm
2010	Nota Técnica SEESP/GAB /n.º 9	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-ace&Itemid=30192
2010	Nota Técnica SEESP/GAB /n.º 11	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&Itemid=30192

2011	Decreto n.º 7.611	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm
2011	Decreto n.º 7.612	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm
2012	Lei n.º 12.711	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm
2012	Lei n.º 12.715	Institui Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência, entre outros assuntos.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112715.htm
2013	Decreto n.º 7.988	Regulamenta os arts. 1º a 13 da Lei n.º 12.715, de 17 de setembro de 2012, que dispõem sobre o Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica - PRONON e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência - PRONAS/PCD.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7988.htm
2015	Lei n.º 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm

2018	Decreto n.º 9.451	Regulamenta o art. 58 da Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.	http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9451.htm
2021	Lei n.º 14.191	Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/114191.htm
2023	Decreto n.º 11.793	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Novo Viver sem Limite. E revoga o Decreto n.º Decreto n.º 7.612/2011	https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11793.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.793%2C%20DE%202023%20DE%20NOVE%20MBRO%20DE%202023&text=Institui%20o%20Plano%20Nacional%20dos,que%20lhe%20confere%20

Fonte: Elaboração própria.

APÊNDICE E – Dados sobre Estudantes Surdos na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Governo do Distrito Federal

Tabela 1 - EDUCACENSO 2019 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e

Rede.

COD REDE	REDE	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional				Educação de Jovens e Adultos	Educação Especial (Classe Especializada + Inst. Especializada)	Total
		Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		Técnico	Integrado ao Médio	Integrado ao EJA	FIC			
1	Rede Pública Federal				1.262	1.262	1.336	3.312	2.145	396	23	5.876	28	8.502	
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	734	45.076	45.810	148.270	122.949	78.757	7.094	8.73	176	262	8.405	40.645	1.442	
3	Rede Particular Conviniada	15.219	4.496	19.715	166	210	376							215	
4	Rede Particular não Conviniada	17.094	21.675	38.769	56.766	42.341	25.784	7.559	1.32		611	8.302	496	1	
5	Rede Pública Estadual Vinculada à SE		363	363	908	1.455	964	97				97			
Total Geral		33.047	71.610	104.657	206.110	168.217	106.841	18.062	3.150	572	896	22.680	41.169	1.658	651.332

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede

Tabela 2 - EDUCACENSO 2020 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.

COD_REDE	REDE	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Educação Profissional					Educação Especial (Classe Especializada + Inst. Especializada)	Total		
		Creche e	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Técnico	Integrado ao Médio	Integrado ao EJA	FIC	Total				
1	Rede Pública Federal				1.274	1.274	1.274	1.366	3.408	2.423	290	16	6.137	120	1	8.898
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	435	46.681	47.116	149.390	123.012	272.402	80762	7.698	1.023	129	330	9.180	39.160	1.244	449.864
3	Rede Particular Conveniada	17.423	4.712	22.135	76	108	184								249	22.568
4	Rede Particular não Conveniada	13.884	20217	34.101	54.727	41.649	96.376	24.794	10.750	456		818	12.024	1.642		168.937
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		283	283	900	1.462	2.362	993								3.638
Total Geral		31.742	71.893	103.635	205.093	167.505	372.598	107.915	21.856	3.902	419	1.164	27.341	40.922	1.494	653.905

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede

Tabela 3 - EDUCACENSO 2021 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.

COD_REDE	REDE	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio					Educação Profissional				Educação Especial (Classe Especializada + Inst. Especializada)	Total
		Creche e pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total	Ensino Médio	Técnico	Integrado ao Médio	Integrado ao EJA	FIC	Total	Educação de Jovens e Adultos	Total				
1	Rede Pública Federal			1.345	1.345	1.345	1.528	3.406	2.315	318	26	6.065	70		9.008			
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	306	44.405	147.654	122.614	270.268	84.703	7.588	1.063	233	59	8.943	33.543	1.152	443.320			
3	Rede Particular Convênida	18.305	3.931	63	75	138								248	22.622			
4	Rede Particular não Convênida	12.337	18.172	53.775	40.796	94.571	25.234	11.977	892			13.346	1.920		165.580			
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		256	979	1.429	2.408	1.073	26				26			3.763			
Total Geral		30.948	66.764	202.471	166.259	368.730	112.538	22.997	4.270	551	562	28.380	35.533	1.400	644.293			

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede

Tabela 4 - EDUCACENSO 2022 - Total de matrícula por Etapa/Modalidade de Ensino e Rede.

COD_REDE	REDE	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação Profissional				Educação Especial (Classe Especializada + Inst. Especializada)	Total	
		Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		Técnico	Integrado ao Médio	Integrado ao EJA	FI C			Total
1	Rede Pública Federal					1.401	1.401.401	1.441	2.758	2.314	313	6	5.391	47	8.280
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	323	45.440	45.763	147.465	119.231	266.696	81.943	7.964	1.079	65	247	9.355	31.053	1.077
3	Rede Particular Conviniada	19.163	3.975	23.138		61	109								247
4	Rede Particular não Conviniada	16.980	19.255	36.235	53.873	40.258		24.841	13.311	1.612	108		15.751	1.234	
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		264	264	920	1.454	2.374	1.174	33				33		
	Total Geral	36.466	68.934	105.400	202.306	162.405	364.711	109.399	24.066	5.005	486	973	30.530	32.334	1.324
															3.845
															643.698

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede

Tabela 5 - EDUCACENSO 2019 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.

COD_REDE	REDE	Tipo Deficiência			Total
		Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	
1	Rede Pública Federal	2	13		15
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	149	1.290	9	1.448
3	Rede Particular Conveniada	15	154		169
4	Rede Particular não Conveniada	12	244		256
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		16		16
Total Geral		178	1.717	9	1.904

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede

Tabela 6 - EDUCACENSO 2020 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.

COD_REDE	REDE	Tipo Deficiência			Total
		Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	
1	Rede Pública Federal	3	17		20
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	140	1.256	8	1.404
3	Rede Particular Conveniada	14	159		173
4	Rede Particular não Conveniada	9	246		255
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		14		14
Total Geral		166	1.692	8	1.866

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede

Tabela 7 - EDUCACENSO 2021 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.

Tabela 7- EDUCACENSO 2021

COD_REDE	REDE	Tipo Deficiência			Total
		Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	
1	Rede Pública Federal	2	18		20
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	122	1.162	16	1.300
3	Rede Particular Conveniada	11	146		157
4	Rede Particular não Conveniada	9	221		230
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		16		16
Total Geral		144	1.563	16	1.723

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede

Tabela 8 - EDUCACENSO 2022 - Total de Alunos por tipo de deficiência (Surdez, Deficiência Auditiva, Surdocegueira) por Rede.

Tabela 8- EDUCACENSO 2022

COD_REDE	REDE	Tipo Deficiência			Total
		Surdez	Deficiência Auditiva	Surdocegueira	
1	Rede Pública Federal	1	16		17
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	123	1.098	11	1.232
3	Rede Particular Conveniada	10	135	1	146
4	Rede Particular não Conveniada	10	272		282
5	Rede Pública Estadual não Vinculada à SE		21		21
Total Geral		144	1.542	12	1.698

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos com deficiência por Rede

Tabela 9 - EDUCACENSO 2022 - Total de alunos com deficiência por Rede .

Tabela 9- EDUCACENSO 2022

COD_REDE	REDE	TOTAL
1	Rede Pública Federal	213
2	Rede Pública Estadual vinculada à SE	17.738
3	Rede Particular conveniada	801
4	Rede particular não conveniada	2.532
5	Rede Pública Estadual não vinculada à SE	144
Total Geral		21.428

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos ouvintes da Escola Bilíngue de Libras e Português de Taguatinga

Tabela 10 - EDUCACENSO 2019 a 2022 Total de alunos ouvintes da Escola Bilíngue de Libras e Português de Taguatinga.

COD_INEP	ESCOLA	ALUNOS OUVINTES			
		2022	2021	2020	2019
53004140	EBLP de Taguatinga	5	7	6	11

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola

Tabela 11 - EDUCACENSO 2019 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.

COD-REDE	REDE	COD_CRE	CRE	COD_INEP	ESCOLA	SURDEZ
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	3	Taguatinga	53004140	Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	23
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	1	Plano Piloto	53000234	CEJA ASA SUL - CESAS	19

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola

Tabela 12 - EDUCACENSO 2020 -Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.

COD-REDE	REDE	COD_CRE	CRE	COD_INEP	ESCOLA	SURDEZ
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	3	Taguatinga	53004140	ESC Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga	24
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	1	Plano Piloto	53000234	CEJA ASA SUL - CESAS	16

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola

Tabela 13 - EDUCACENSO 2021 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola.

COD-REDE	REDE	COD_CRE	CRE	COD_INEP	ESCOLA	SURDEZ
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	3	Taguatinga	53004140	EBLP de Taguatinga	27
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	1	Plano Piloto	53000234	CEJA ASA SUL - CESAS	9

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola

Tabela 14 - EDUCACENSO 2022 - Total de alunos por tipo de Deficiência (Surdez) por escola

COD-REDE	REDE	COD_CRE	CRE	COD_INEP	ESCOLA	SURDEZ
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	3	Taguatinga	53004140	EBLP de Taguatinga	21
2	Rede Pública Estadual Vinculada à SEEDF	1	Plano Piloto	53000234	CEJA ASA SUL - CESAS	11

Fonte: Despacho – SEE/SUPLAV, Brasília – DF, 09 de maio de 2023.

ANEXOS

Anexos I - Projeto Político-Pedagógico da Escola Bilíngue Libras e Português Escrito de Taguatinga - 2023.

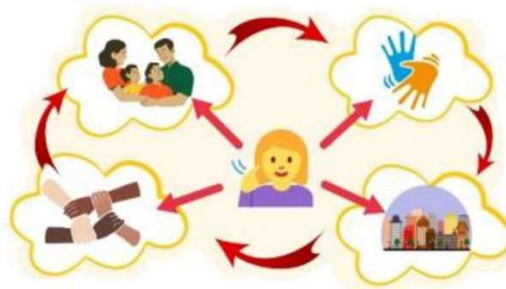


GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE TAGUATINGA
ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA
QNH 01/03 – AE 02 – Taguatinga Norte/ DF
Fone: 3901 6741; 3901 2976



ESCOLA BILÍNGUE LIBRAS E PORTUGUÊS ESCRITO DE TAGUATINGA

SURDO SAINDO DA INVISIBILIDADE



PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

2023