

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS – CCH
DEPARTAMENTO DE LETRAS – DELER
CURSO DE LICENCIATURA LETRAS-LIBRAS

DAIANE DE FÁTIMA FERREIRA SOARES

**CONTOS INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA
PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS SURDOS**

SÃO LUÍS – MA
2024

DAIANE DE FÁTIMA FERREIRA SOARES

**CONTOS INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA
PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS SURDOS**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura
Letras-Libras da Universidade Federal do
Maranhão como requisito para obtenção do título
de Licenciada.

Prof.^a. Orientadora: Me. Raquel Pereira dos
Santos

SÃO LUÍS – MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Soares, Daiane de Fátima Ferreira.
CONTO INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA PARA FORMAÇÃO LEITORA
DE ALUNOS SURDOS / Daiane de Fátima Ferreira Soares. -
2024.
79 p.

Orientador(a): Raquel Pereira Santos.
Monografia (Graduação) - Curso de Letras/libras,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís- Maranhão,
2024.

1. Literatura Indígena. 2. Educação de Surdos. 3.
Contos. 4. Abordagem Bilíngue. 5. Leitura Literária. I.
Santos, Raquel Pereira. II. Título.

DAIANE DE FÁTIMA FERREIRA SOARES

**CONTOS INDÍGENAS COMO ESTRATÉGIA
PARA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS SURDOS**

Aprovado em: 10 / 07 / 2024

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Me. Raquel Pereira dos Santos (Orientadora)
(Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

Prof.^a Me. Maria José Ordóñez (2^a examinadora)
(Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

Prof.^a Dr.^a Maria Nilza Oliveira Quixaba (3^a examinadora)
(Universidade Federal do Maranhão – UFMA)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, pelo dom da vida.

À Maria Santíssima que por mim intercede e acolhe.

À mulher que me gestou, ensinando-me o caminho da perseverança e fé, minha adorável mãe, MEU AMOR PRIMEIRO!

Ao meu pai (*in memoriam*), homem que deixou em minhas memórias, o ser trabalhador.

Às minhas irmãs e irmãos... nossas estórias e lutas.

Ao meu companheiro Paulo, pelo companheirismo e compreensão nas horas necessárias.

Um agradecimento especial para uma pessoa que escolhi para chamar de amiga, a quem chamo carinhosamente, “meu anjo”.

À professora Raquel Pereira dos Santos, minha orientadora, por aceitar caminhar comigo neste desafio. Obrigada pelo apoio e acolhimento. Minha eterna GRATIDÃO!

A esta instituição (UFMA), professores do Curso de Letras-Libras, colaboradores na construção do meu saber acadêmico.

Às intérpretes de Libras, Walquíria e Liliane, pela ética, compromisso e solidariedade.

Aos colegas de turma por compartilhar conhecimentos a cada temática abordada e por nossas discussões calorosas.

A todos que de alguma forma contribuíram para a concretização deste sonho. GRATIDÃO!

“Necessitamos de poemas, de contos e de toda literatura possível em nossas escolas, não para sublinhar ideias principais, e sim porque é necessário passar a vida pela peneira das palavras”

Yolanda Reyes

RESUMO

Esta pesquisa constitui-se como espaço de discussão, estímulo e proposição de leitura literária para surdos por meio do conto. Para tanto, traz a literatura indígena ao centro da discussão, bem como sua relação com a educação de surdos, tendo em vista uma abordagem bilíngue. Discute-se a necessidade de propor estratégias de leitura de contos indígenas para alunos surdos, considerando que o conto é um gênero caracterizado principalmente por ser uma narrativa breve e, portanto, um dos atrativos para aproximar a leitura literária desses sujeitos, devido às suas carências em relação à língua portuguesa. Dada a relevância dos textos literários para a formação cultural dos indivíduos e em observância à prerrogativa da Lei 10.436/2002, que aborda a visibilidade da Libras, mas ressalva que esta não substitui a língua portuguesa na modalidade escrita, e buscando atender o que vislumbra a Lei 11.645/2008 em favor do reconhecimento e valorização dos povos originários, neste estudo abordam-se os povos indígenas por meio de suas produções literárias. Justifica-se, portanto, este estudo, que busca responder ao problema de pesquisa: como o gênero literário conto pode ser desenvolvido para a construção da formação do leitor literário surdo? Diante de seus objetivos, esta pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva, utilizando uma abordagem qualitativa (Gil, 2002), constituída a partir de suas bases dentro da Literatura – de forma regionalizada, Literatura Indígena (Munduruku, 2008; Graúna 2012; Danner *et al.*, 2018, dentre outros). Fundamenta-se no aporte teórico da Teoria Literária no que tange aos aspectos estéticos do conto (Moisés, 1969; Gotlib, 2004 [1990]; Jolles, 1976) e dos estudos da leitura literária (Cosson, 2021), letramento e educação literária de surdos (Silva, 2015; Francisco e Campello, 2023, dentre outros), bem como os estudos sobre a educação de surdos, em que apesar da abordagem bilíngue de ensino a partir da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*, organizada por Faria-Nascimento *et al.* (2021), e discussões sobre a educação bilíngue por outros autores. Como produto final deste estudo, propomos uma sequência didática literária básica (Cosson, 2021) para materializar as reflexões tecidas sobre a literatura indígena, com base no trabalho a partir do conto *A pele nova da mulher velha*, presente na obra *Contos Indígenas Brasileiros* de Munduruku (2005). Espera-se que essa proposta possa somar-se às iniciativas que se fazem no sentido de materializar a educação literária de surdos, tendo em vista a educação bilíngue.

Palavras-chave: Literatura indígena. Educação de surdos. Contos. Abordagem bilíngue. Leitura literária.

ABSTRACT

This research constitutes a space for discussion, encouragement and proposition of literary reading for deaf people through stories. To this end, it brings indigenous literature to the center of the discussion, as well as its relationship with the education of the deaf, with a bilingual approach in mind. The need to provide literary reading experiences for deaf people is discussed, considering that the short story is a genre characterized mainly by being a brief narrative and, therefore, one of the attractions to bring literary reading closer to these subjects, due to their shortcomings in relation to Portuguese language. Given the relevance of literary texts for the cultural formation of individuals and in compliance with the prerogative of Law 10,436/2002, which addresses the visibility of Libras, but emphasizes that it does not replace the Portuguese language in the written form, and seeking to meet what is envisioned by the Law 11,645/2008 in favor of the recognition and appreciation of original peoples, this study addresses indigenous peoples through their literary productions. Therefore, this study is justified, which seeks to answer the research problem: how can the short story literary genre contribute to the reading training of deaf literary readers? In view of this, this research is characterized as applied in nature, using a qualitative approach (Prodanov and Freitas, 2013), constituted from its bases within Literature – in a regionalized way, Indigenous Literature (Munduruku, 2008; Graúna 2012; Danner et al., 2018, among others). It is based on the theoretical contribution of Literary Theory regarding the aesthetic aspects of the story (Moisés, 1969; Gotlib, 2004 [1990]; Jolles, 1976) and studies of literary reading (Cosson, 2021), literacy and literary education of deaf (Silva, 2015; Francisco and Campello, 2023, among others), as well as studies on the education of the deaf, despite the bilingual teaching approach based on the *Curricular Proposal for Teaching Written Portuguese as a Second Language for Students Deaf People in Basic Education and Higher Education*, organized by Faria-Nascimento et al. (2021), and discussions on bilingual education by other authors. As a final product of this study, we propose a basic literary didactic sequence (Cosson, 2021) to materialize the reflections on indigenous literature, based on work based on a short story *A pele nova da mulher velha* in the work *Contos Indígenas Brasileiros* de Munduruku (2005). It is hoped that this proposal can add to the initiatives that are being made to materialize the literary education of the deaf, with a view to bilingual education.

Keywords: Indigenous Literature. Bilingual education for the deaf. Short Story. Literary reading. Bilingual approach. Literary reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Cocar Indígena	61
Figura 2 – Indígena com arco e flecha.....	61
Figura 3 – Festival de Povos Indígenas do Estado da Paraíba.....	61
Figura 4 – Povos Yanomami.....	61
Figura 5 – Ritual de casamento do povo Pataxó.....	62
Figura 6 – Foto da Capa do livro.....	62
Figura 7 – Mulheres e crianças Awa Guajá.....	63
Figura 8 – Awa-Guajás em banho de rio.....	63
Figura 9 – Awa-Guajás reunidos em protesto.....	64
Figura 10 – Ritual da menina-moça (Moqueado).....	64
Figura 11 – Comida da festa do Moqueado.....	64
Figura 12 – Guajajaras reunidos em protesto.....	65
Figura 13 – Autor da obra, Daniel Munduruku.....	65
Figura 14- Personagem principal do conto	66
Figura 15 – Primeiro ato da narrativa	66
Figura 16 – Segundo ato da narrativa.....	67
Figura 17 – Terceiro ato da narrativa.....	67
Figura 18 – Quarto ato da narrativa.....	67
Figura 19 – Ato final da narrativa.....	67

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

Inbrapi – Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual Indígena

Libras – Língua brasileira de Sinais

PSLS – Português Escrito como Segunda Língua para os Estudantes Surdos

TILS – Tradutor Intérprete de Língua de Sinais

TILSP - Tradutor Intérprete de Língua de Sinais e Português.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LITERATURA INDÍGENA: da estética à resistência	14
2.1 Das concepções estéticas: sobre o conto	14
2.2 Literatura Indígena: da existência à resistência	19
3 A LITERATURA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR: desafios e possibilidades	28
4 LITERATURA INDÍGENA E SUJEITO SURDO: a proposta bilíngue de ensino	38
4.1 Sobre a importância da Literatura na Educação de surdos dentro do contexto bilíngue	40
4.2 O leitor surdo e a leitura literária	47
5 PERCURSO METODOLÓGICO: organizando a proposta	52
5.1 Tipo de Pesquisa	52
5.2 Abordagem Metodológica	52
5.3 Procedimentos da Pesquisa	53
5.4 Produto da Pesquisa	53
6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA: descrição da proposta	54
6.1 A sequência didática literária básica para surdos na perspectiva bilíngue	59
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74
ANEXO A	78

1 INTRODUÇÃO

Dada a relevância dos textos literários para a formação cultural dos indivíduos e em observância à prerrogativa da Lei 10.436/2002 – Lei da Libras (Língua Brasileira de Sinais) – que estabelece que esta língua não substitui a língua portuguesa em sua modalidade escrita e, buscando atender o disposto na Lei 11.645/2008 em favor do reconhecimento e valorização dos povos originários, em destaque neste estudo, os povos indígenas, este estudo justifica-se.

Mediante tais questões, trazemos como problema de pesquisa o seguinte questionamento: Como o gênero literário conto pode ser desenvolvido para a construção da formação do leitor literário surdo? Entendemos que o texto literário é um instrumento que abriga o imaginário de quem escreve e de quem lê, conferindo-lhes autonomia e proporcionando experiências singulares e cultura pessoal. Assim, o presente trabalho tem como objetivo geral propor estratégias de leitura de contos indígenas para alunos surdos a fim de contribuir com a formação leitora destes sujeitos conforme, o *tripé leitura-escrita-tradução* proposto por Gurgel (2013).

Em termos específicos, intenciona-se: a. discorrer sobre os aspectos conceituais e característicos do gênero conto; b. abordar a literatura indígena por meio da poética da resistência ; c. explicar a leitura literária na perspectiva da educação bilíngue de surdos e por último, d. apresentar uma proposta de sequência didática como estratégia de leitura literária utilizando o conto indígena para o ensino de alunos surdos.

A motivação para a realização deste estudo surgiu da observação do pouco contato dos alunos surdos com o texto literário, especialmente os gêneros narrativos. Por apresentarem algum nível de dificuldade com a língua portuguesa na modalidade escrita, os alunos surdos não costumam realizar leituras literárias nessa língua. Desse modo, a poesia é o gênero literário que é comumente mais apreciado pelos surdos por ter maior frequência de traduções e interpretações, enquanto os gêneros narrativos são lidos com menos frequência.

Nesse sentido, o gênero conto possui, dentre suas características, uma narrativa curta e com poucos personagens. Logo, o conto poderá ser um instrumento que possibilite ao leitor surdo experiências de leituras literárias e avance para a experiência com outros gêneros literários.

Assim, uma vez que as produções literárias, em sua maioria, estão disponíveis na modalidade escrita, possibilitar ao aluno surdo a leitura literária de contos indígenas é mais uma forma de integração e interação social, visto que a leitura de contos indígenas contribui para a

formação de laços interculturais. Além disso, apropriar-se de textos literários é um bem indispensável a todos.

Esta pesquisa organiza-se em seis seções: na primeira, introdução, apresentamos os elementos gerais deste trabalho. Na segunda seção, abordamos as características gerais do conto por meio de aspectos históricos (Moisés, 1969), da teoria do conto (Gotlib, 2004 [1990]; Jolles, (1976), bem como sobre a poética da existência à resistência que perpassa a Literatura Indígena (Munduruku, 2008; Graúna, 2012, Danner *et al.*, 2018, dentre outros).

Na terceira seção, discute-se sobre as possibilidades e desafios de pensar a materialização da literatura indígena no contexto escolar como forma de expressar essas múltiplas identidades indígenas em consonância com a Lei 11.645/2008, que prevê formalmente um currículo que inclua as contribuições dos povos originários, afro-brasileiros e indígenas, sobretudo nas áreas de literatura. Além dos dispositivos legais, discutimos com base em Bergamaschi e Gomes (2012), Souza (2018), Costa, Lima e Santos (2019), Dorrico (2018), dentre outros.

Na quarta seção, abordamos a relação da educação de surdos pela abordagem bilíngue de ensino considerando a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*, organizada por Faria-Nascimento *et al.* (2021), bem como discutimos a importância da educação literária de surdos (Gurgel, 2013; Gurgel e Karnopp, 2015, Silva, 2015) dentro da educação bilíngue, centrando no *tripé leitura-escrita-tradução*. Por último, discute-se sobre o letramento literário de sujeitos surdos por meio de leituras literárias no espaço escolar a partir das reflexões de Cosson (2021).

Na quinta seção, organiza-se o percurso metodológico da pesquisa e seus procedimentos. Na sexta, explicitamos nossa proposta de sequência didática literária básica para sujeitos surdos no 6º ano do ensino fundamental, a partir do trabalho com o gênero conto. Na oportunidade, abordamos o conto *A pele nova da mulher velha* inserido na obra *Contos Indígenas Brasileiros* de Daniel Munduruku (2005). E por último, as nossas considerações finais.

Ressalta-se a relevância deste estudo para a sociedade, especialmente para a comunidade surda e docente, no que diz respeito a contribuir com possíveis práticas leitoras que possam conduzir alunos à apreciação dos mais diversos gêneros literários. Além disso, este estudo poderá contribuir para pesquisas futuras, uma vez que o universo científico não é estanque.

2 LITERATURA INDÍGENA: da estética à resistência

De início, nesta seção, abordaremos os pressupostos que narram o conto em termos históricos bem como propriamente, os aspectos estéticos dele por autores que discutem sobre essa temática abaixo. As reflexões aqui tecidas, são iniciativas introdutórias para pensar esse objeto de estudo de forma a justificá-lo como proposta metodológica – nas seções seguintes - para servir de contato exitoso na experiência de leitura literária de alunos surdos pela proposta bilíngue. Não são, portanto, reflexões exaustivas sobre o objeto em questão.

2.1 Das concepções estéticas: sobre o conto

Contar histórias é uma manifestação humana que resiste ao tempo, pois o homem sempre buscou de alguma forma transmitir suas experiências, desejos, imaginário e crenças; seja por meio de pinturas em paredes, longas horas de conversa sob o luar até o registro perene de suas histórias. Considerando o interesse humano em contar histórias, nesta seção, nos apoiaremos em alguns estudos que abordam sobre a arte de contar história, a partir do gênero narrativo conto.

O termo conto, segundo Moisés (1969), apresenta diferentes hipóteses de significados. Originário da palavra latina *computu*, remete à ideia de numerar, computar ou quantificar. Tempos mais tarde, o termo adquire novas conotações e, quando empregado em sentido literário, “se liga à expressão latina ‘*commentu*’ com o significado de ‘invenção, ficção’ e ao ‘verbal *computare*’, isto é, ‘procederia do verbo contar que por sua vez decorria da enumeração de fatos dentro de uma narrativa” (Moisés, 1969, p. 107, aspas do autor).

As hipóteses que circundam a palavra conto não se limitam à etimologia, mas também à sua origem como prática no seio social. Sendo assim, estudiosos do conto pontuam que sua origem está imersa em um passado impreciso e pressupõem que a raiz dele pode estar vinculada a narrativas orais de grupos socialmente organizados, pois utilizavam a oralidade para transmitir suas tradições às gerações futuras, uma vez que a escrita lhes era desconhecida. Assim, o conto estaria associado às narrativas mitológicas, lendas, fábulas e algumas narrativas bíblicas veiculadas oralmente antes do nascimento de Cristo.

Desta forma, as histórias cultivadas pela memória e transmitidas pela tradição oral “são, na verdade, embriões de conto, ou contos, por acaso, mas traduzem o surgimento de um modo específico de narrar” (Moisés, 1969, p. 109) consolidado pelo desenvolvimento da escrita. Esse “modo específico de narrar” ganha destaque com exemplares dos contos orientais, dentre os quais destacamos o famoso *Mil e Uma Noites*, cuja narrativa é constituída por várias histórias reveladas noite após noite pela personagem Sherazade.

Estas narrativas que antecederam a escrita e posteriormente foram organizadas, são definidas por Gotlib (1991) como *narrativas de molduras*, pois são estruturadas sem perder a sua essência, que é o *tom das narrativas orais*. Este modelo de escrita vai se consolidando na Alta Idade Média, contribuindo para o aparecimento de alguns adeptos que, posteriormente, se tornaram “autênticos na matéria: Boccaccio, com suas *Novelle*, Margarida de Navarra, com *Heptâmeron*, e Chaucer, com *Canterbury Tales*” (Moisés, 1969, p. 109).

Nos séculos seguintes, o conto foi prestigiado e adotado por diferentes contistas, estendendo-se para diversos países do continente europeu. Porém, é no século XIX que o conto atinge seu ápice. De acordo com Gotlib (2004 [1990]),

A história do conto, nas suas linhas gerais, pode se esboçar a partir deste critério de invenção, que foi se desenvolvendo. Antes, a criação do conto e a sua transmissão oral. Depois, seu registo escrito. E posteriormente, a criação por escrito dos contos, quando o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu carácter *literário*. (Gotlib, 2004 [1990], p. 9, grifos da autora)

Em voga devido à crescente veiculação em jornais, revistas e folhetins, o consumo desse tipo de narrativa cresce e favorece o aparecimento de muitos contistas. É nesse período que o conto assume a *forma artística* e deixa de lado o que André Jolles (1976) denomina de *forma simples*. Para Jolles (1976), as *formas simples* remetem-se aos padrões iniciais do conto das narrativas orais ou das histórias compiladas que, apesar do tempo, mantiveram a mesma forma de iniciar, cultivando o aspecto *maravilhoso* contido no imaginário, nas manifestações folclóricas e culturais de um povo.

Na visão do autor, estas narrativas remetem aos contos populares de autorias anônimas, que posteriormente foram compiladas por Charles Perrault e Jacob Grimm. Geralmente iniciam pela *famosa forma* do *Era uma vez...*, marcando assim sua impressão histórica, e se caracterizam

por ser uma narrativa fluida e de fácil entendimento. Mesmo podendo ser contada de diferentes formas, mantém a *ética do acontecimento*.

Já as *formas artísticas ou literárias* são marcadas pela singularidade do *autor-criador de histórias*. Nessas formas, Jolles (1976) evidencia a presença da autoria, ao contrário do que ocorria nas *formas simples com contadores de histórias*. Para ele, nas *formas artísticas* encontramos características peculiares de quem escreve, o autor deixa a sua *marca* sem perder de vista o aspecto do *acontecimento impressionante*, que conduz à narrativa uma particularidade no conto.

As formas simples dos contos populares ou maravilhosos, observadas por Jolles, serviram de matéria-prima para os estudos desenvolvidos por Vladimir Propp. Propp buscava entender o que havia de extraordinário nessas narrativas que atravessaram o tempo encantando gerações e debruçou-se em um estudo minucioso das *formas simples*. Gotlib (2004) faz uma breve síntese dos estudos de Propp. A autora destaca três aspectos levantados pelo pesquisador russo para se entender o que é um conto maravilhoso: as funções, as transformações e suas origens.

Na obra *Morfologia do Conto*, Propp explora aspectos composicionais dos contos populares russos a partir das ações dos personagens. Ao analisar os contos maravilhosos, o pesquisador observou que os personagens manifestavam comportamentos similares e repetitivos em histórias distintas, as quais denominou de *funções*, ou seja, a *função* é “a ação de uma personagem, definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga” (Propp, 1978, p. 60 *apud* Gotlib, 2004, p. 13).

As ações não se limitavam a um personagem em específico, apresentavam uma certa ordem de repetição e nem sempre eram praticadas da mesma forma. A partir das ações dos personagens, o estudioso pontuou que, em geral, os contos maravilhosos “apresentavam trinta e uma funções e sete personagens: o antagonista ou agressor, o doador, o auxiliar, a princesa e seu pai, o mandatário, o herói e o falso herói” (Gotlib, 2004 [1990], p. 13). O autor também deixou claro que há a possibilidade de um conto não apresentar todas as funções, esclarecendo que a falta delas não interferiria na ordem das ações.

Estas observações levaram o crítico literário ao seguinte entendimento: “o conto maravilhoso, do ponto de vista morfológico, é qualquer desenrolar de ação que parte de uma malfetoria ou de uma falta (...), e que passa por funções intermediárias para ir acabar em casamento (...) ou em outras funções utilizadas como desfecho” (Propp, 1978, p. 144, *apud*

Gotlib, 2004 [1990], p. 13), ou seja, as ações dos personagens convergiam para a natureza organizacional do conto. Logo, todos os contos maravilhosos manteriam a mesma estrutura.

Porém, conforme registra Gotlib (2004 [1990]) sobre Propp em *As Transformações dos Contos Fantásticos*, um estudo mais avançado sobre a estrutura do conto, Propp explora as possibilidades de mudanças dessa estrutura e “conclui que há vinte casos de transformações de elementos do conto fantástico, que se fazem ou por alteração da forma fundamental [...] ou por tipos de substituições e assimilações” (Gotlib, 2004 [1990], p. 14).

O referido teórico compreendia que, se há uma *forma fundamental* para os contos maravilhosos, as transformações pelas quais eles passam são derivadas dessa forma fundamental. Assim, os contos maravilhosos teriam suas origens ou na *forma fundamental* ou na *forma derivada*, aspectos aprofundados na obra *Las raices históricas del cuento*.

Ao estudar a origem dos contos maravilhosos, segundo Gotlib (2004 [1990], p. 15), Propp se apoiou na “linha do materialismo marxista”, reconhecendo a influência histórica das organizações sociais sobre o conto e pontuou que os contos passavam por um processo evolutivo, caracterizando-o em duas fases.

Na primeira fase, as narrativas se manifestavam em *rituais cerimoniais*, revestidas de poderes e *funções mágicas*, confundindo-se com relatos sagrados. Geralmente, as narrativas eram conduzidas por pessoas mais velhas que tinham a responsabilidade de transmitir às gerações mais jovens os valores culturais de suas origens. Nas palavras de Propp, ter o poder da palavra era “uma espécie de amuleto verbal, um meio para operar magicamente o mundo” (Propp, 1978, p. 528 *apud* Gotlib, 2004 [1990], p. 14). Esta fase, marcada pela organização social de castas, Propp denominou de *fase religiosa*.

Já na segunda fase, o aspecto religioso já não predominava nas narrativas, “o relato sagrado torna-se profano” e qualquer pessoa tinha o poder da narrativa. Propp fundamenta-se no folclore russo e identifica nos contos características desse folclore, que refletia aspectos da organização socioeconômica da sociedade russa: “antes e depois da Revolução. Antes, o folclore era criação de classes *oprimidas*; depois, é criação verdadeiramente *popular*” (Gotlib, 2004 [1990], p. 15, grifos da autora).

Ainda, segundo Gotlib (2004, p. 15), não há precisão quando ocorreu a passagem de uma fase para outra. Enquanto as *formas simples*, exploradas por Propp, discutem sobre a essência do gênero conto, *as formas artísticas ou literárias* versam sobre o método de escrita dos contos,

teorizado inicialmente por Edgar Allan Poe. O contista acreditava que, para produzir narrativas que cativasse o leitor, o escritor deveria, além da criatividade, adotar alguns métodos. Para isso, fazia-se necessário considerar o critério da *unidade de efeito*. Dessa forma, Poe compartilha da ideia de que o conto deve ter um enredo breve, proporcionando a leitura em uma *única sentada* com desfecho impactante. Ao considerar a brevidade do enredo, onde o tempo e o espaço são reduzidos, Poe aponta para o número reduzido de personagens também, pois, para o contista, o aspecto singular das narrativas curtas consiste em prender a atenção do leitor com efeitos que aguçam a curiosidade e provocam surpresa.

Influenciado pelas ideias de Poe, Horacio Quiroga publica *Decálogo do Perfeito Contista* (1927), uma espécie de manual para quem desejasse produzir contos com excelência. Para ele, o êxito do conto está nas primeiras palavras e orienta: “Não comeces a escrever sem saber desde as primeiras palavras para onde vais” (Quiroga, 1940, p. 07).

Outro teórico e contista que se deteve nos estudos do conto enquanto texto literário foi Júlio Cortázar. Este estudioso considerava o conto multifacetado, por isso entendia que era necessário ter uma ideia geral sobre ele, sem finalizá-lo. Comungando das ideias de Poe e Quiroga, Cortázar pontua que, além de ter um bom tema para o conto, é preciso saber desenvolvê-lo, atendendo à característica da brevidade. A teoria de Cortázar se fundamenta no conteúdo do conto e faz a seguinte comparação: o conto está para a fotografia, enquanto o romance está para o filme.

Vários estudiosos se detiveram sobre o gênero conto, porém, o conceito de conto não é consensual, tal qual ocorre com a sua origem. Posto um breve histórico, bem como alguns aspectos teóricos do conto, apontamos, para este estudo, os contos maravilhosos com base nos estudos de Propp, pois, conforme registra Chiampi (1980, p. 49), “o conto maravilhoso tem servido para designar a forma primordial do imaginário de obras de todas as latitudes culturais”, possibilitando, inclusive, povos de cultura indígena registrar suas experiências culturais marcadas na oralidade e cultivadas pela memória.

2.2 Literatura indígena: da existência à resistência

*“Passaram por cima da memória e foram
escrevendo no corpo dos vencidos uma história
de dor e sofrimento.”*
(Daniel Munduruku, 2008)

Falar de Literatura Indígena é falar antes de tudo, da luta pela afirmação existencial de povos originários deste Brasil que há mais de 500 anos não têm sua existência legitimada por todos os sistemas políticos que já habitaram e habitam este país. Séculos e séculos marcam assim, a não-outra-opção destes povos a então resistirem para existirem, imbricando suas formas de vida e vivências que são símbolos imemoriais com a luta pela garantia de existirem; existirem estando/tendo a terra para habitarem, existirem não sendo dizimados pelo racismo e todas as formas de genocídio, existirem por força das tradições orais.

E por falar em tradições orais, há uma intrínseca ligação desta com a Literatura Indígena pois esta, vê na oralidade a forma de transmitir, criar e memorizar os conhecimentos, histórias, ensinamentos e tradições. Daniel Munduruku, indígena e escritor de literatura infanto-juvenil reflete sobre a relação da oralidade e da escrita para os povos originários explicando qual a significância de ambos dando o tom de entendimento das possibilidades de conceber a ideia do que é Literatura Indígena com base na oralidade.

Munduruku (2008) diz que o conhecimento adquirido pelos povos originários advém dos sons, da palavra falada, da oralidade. Assim, os anciãos usaram/usam a oralidade “como instrumento de transmissão da tradição obrigando as novas gerações a *exercitarem a memória, guardiã das histórias vividas e criadas*” (Munduruku, 2008, n/p, grifo nosso). Desse modo, boa parte da vida simbólica dos indígenas está em torno da palavra falada e da memória – além das outras formas de produção de símbolos; as artes do grafismo, cestaria, manejo com a agricultura, arquitetura, etc.

Desses elementos citados, a memória é um símbolo e ao mesmo tempo, um exercício especializado de interpretação e captação viva dos conhecimentos produzidos pelos povos indígenas pois, na medida em que as gerações caem e as novas se levantam, os ensinamentos se reificam pela memória do antes no agora e, como mencionado acima pelo autor, a memória é como um exercício de representação e salvaguarda da realidade para estes povos.

Sendo assim, a memória é, pois, como uma entidade que se manifesta toda vez que as tradições são mencionadas pelos mais velhos aos mais novos e assim, todos se envolvem nesse círculo que vem do movimento posto em exercício pela oralidade: a palavra falada transmite/ensina as tradições, há aprendizagem pelas novas e futuras gerações e estas por sua vez, captam todo esse processo pela memória e assim por diante novamente.

Contudo, como afirma Munduruku (2008, n/p) na citação em epígrafe no início desta seção, os povos originários tiveram “essa harmônica tranquilidade” de sua forma de organização simbólica “[...] alcançada *pelo braço forte* dos invasores: caçadores de riquezas e de almas”. Quase exterminados pelo braço forte dos invasores os indígenas, além de enfrentarem todos os esforços para não extirpar totalmente suas existências, tiveram também que “ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos da sorte e assim poderem sobreviver” (Munduruku,2008,n/p). Essas novas identidades que os indígenas tiveram que adotar, mencionadas pelo autor após esse grande empreendimento genocida patrocinado pelo colonizador/invasor, são, dentre outras: “sem-terras, sem-teto, sem-história, sem-humanidade” (Munduruku,2008,n/p). Além disso, segundo Ely Ribeiro Sousa (2018, p. 54): “caboclos, ribeirinhos, castanheiros, homens da floresta, entre outros.”

A despeito do sentimento de vitória triunfante dos algozes, os indígenas buscaram maneiras de (r)existir buscando apoio entre si e seus parentes fazendo com que, suas tradições fossem recuperadas, renascidas, reforçadas pela força da união e da luta pelas adaptações e imersão ao mundo tecnológico, pois como ressalta Munduruku (2008), hoje não se viabiliza um “enfrentamento bélico” para requisitar uma espécie de reparação por todos os danos sofridos e sim, a saída, não menos facilitada, mas um caminho que precisa ser seguido é o “domínio da tecnologia que a cidade possui” (Munduruku, 2008, n/p).

Conforme o autor, *é no domínio da tecnologia* que os originários, atualmente, garantem e legitimam sua existência e, com isso, também garantirão a “manutenção da memória ancestral” (Munduruku, 2008, n/p). Dessa tecnologia, podemos deduzir que a escrita compõe o espectro das tecnologias e, por conseguinte, as tradições originárias passam pelo uso desta tecnologia por meio do domínio das técnicas da escrita. Na visão do autor, isso nos permite entender a escrita como um instrumento especializado de resistência e também como uma forma desses povos gerarem novas interpretações sobre si e o mundo, sendo uma maneira atual da cultura ancestral se mostrar viva para os que se interessam pela sua existência/resistência.

Um indígena, portanto, que toma parte no cânone da escrita torna-se ainda mais empoderado, transgressor e insurgente: Ademario Ribeiro. Este, por sua vez, afirma que a literatura dos povos originários “tem, em suas autorias, vozes empoderadas” (Ribeiro, 2020, p. 78). Suas tradições e memórias estão agora sob a forma do texto escrito e não somente nas outras formas guardiãs da tradição cultural, como as cestarias, grafismos, etc. Isso subverte a lógica clássica/tradicional do que pode ser considerado literatura, ou seja, o uso especializado das letras, e estabelece uma relação de forte apego com a escrita que outrora foi negada aos indígenas pelo processo de colonização, conforme Graça Graúna (2012), escritora e indígena.

A escrita, “também é uma forma contemporânea da cultura ancestral se mostrar viva e fundamental para os dias atuais” (Munduruku, 2008, n/p), de forma alguma põe em risco a tradição oral. Pelo contrário, a escrita é uma forma de traduzir e interpretar as identidades indígenas para o mundo, sem insistir em poéticas que apenas “‘traduzem’ a sociedade ocidental para o repertório mítico” (Munduruku, 2008, n/p, aspas do autor). Na visão do autor, isso seria uma forma de cair *no canto da sereia*, ou seja, uma maneira de os indígenas afirmarem a posição de vítimas desoladas, em vez de assumirem o protagonismo pretendido em suas escritas.

Ao refletir sobre o *tênue fio entre a escrita e a oralidade*, Munduruku (2008) mantém a posição de que a escrita não nega a oralidade. Pelo contrário, elas se inter-relacionam, não havendo a necessidade de investir em conceptualizações que colocam a primeira e a segunda em limites que se rompem e se distanciam. O autor prefere pensar “numa complementação” entre as duas e que “a escrita indígena é a afirmação da oralidade” (Munduruku, 2008 n/p).

Segundo o Prof. Waldemar Ferreira Netto, pesquisador dos fenômenos que envolvem a escrita e a oralidade, formas de registros produzidos pela humanidade e a relação destes com os povos indígenas, essa noção de oralidade versus escrita é uma herança que advém dos romanos, baseada nas reflexões de Desbordes (1995). Os romanos concebiam *litterae* (letras) de forma tripartida, a saber: nome, figura e valor. Netto ([s.d.], p. 1) exemplifica os três elementos da seguinte forma:

Dessa maneira, o nome A identificava a letra “a” com o som [a], tal como ocorre em nosso alfabeto. Essa concepção tripartida era um fato intrínseco das letras, de tal maneira que ao se reportar à figura, tomava-se-lhe também o nome e o valor correspondentes, fazendo o mesmo com o som e o valor.

Segundo o autor Netto ([s.d.], p. 1), a atividade de escrita e de leitura eram consequências naturais do uso das letras. Dessa forma, “qualquer texto escrito estava intimamente associado ao ‘texto sonoro’ correspondente” (Netto [s.d.], p. 1, aspas do autor). Essa forma de conceber a escrita e o som baseava todo o alfabeto – que é, grosso modo, um conjunto de letras – e assim, os três símbolos: letras, escrita e som mantinham correspondência íntima entre si.

Dessa noção romana de conceber as letras origina-se a ideia de que “a escrita é um fato intrínseco de algumas *línguas especiais*” (Netto [s.d.], p. 1, grifo nosso). Ou seja, a apropriação da grafia se tornou um *status* de algumas línguas e, por conseguinte, formulou-se a crença preconceituosa “de que conhecer uma língua apenas quanto à sua sonoridade é uma formação incompleta do próprio indivíduo” (Netto [s.d.], p. 1).

O conceito de literatura se consolida pelo “esfacelamento dessa noção tripartida das letras” (Netto [s.d.], p. 1), comentado acima. Em termos simples, tem-se como noção de literatura: “(...) versão escrita de algumas unidades textuais especialmente selecionadas”, que evolui de maneira radical por alguns movimentos literários para uma tentativa de “(...) abdicar por completo da sonoridade das letras para valer-se apenas de seus aspectos gráficos” (Netto [s.d.], p. 1).

Com base nas reflexões acima, argumentamos então que esses esforços somam para a ideia de apagamento de existências e epistemologias de qualquer simbologia de povos que não se utilizem da escrita. Nesse sentido, os povos indígenas estariam fora de um espaço de representatividade simbólica ao requerer “Literatura Indígena”. Ou seja, uma forma de requisitar espaço dentro desse universo maior que é a atividade especializada da escrita e de se representarem ao mundo não sob o jugo de quem os fez forçadamente, mas adentrando ao mundo da disputa legítima por territórios gráficos representativos.

Netto ([s.d.]) nos ajuda a compreender que a “louvação” às letras associadas ao signo oral, marcando assim a apreensão da escrita pelos greco-romanos, desembocou na atualidade com seu uso articulado e especializado nas línguas, assumindo considerável responsabilidade na alfabetização. Esta pode ser vista “[...] *como o passo fundamental em direção à auto-realização do ser humano em sua potencialidade máxima atual, ou seja, também como ‘homo scriba’*” (Monserrat, 1983, grifo do autor *apud* Netto [s.d.], p. 01). Contudo, o autor não descarta a importância da alfabetização – “uma necessidade óbvia no mundo atual” (Netto, [s.d.], p. 1) –

mas critica o fato de esta prática ser totalizante para preencher a *auto-realização* do ser humano, tanto na antiguidade quanto na atualidade.

A visão totalizante sobre a escrita e a oralidade, tal como concebida pelos greco-romanos, resultou na marginalização das sociedades que não cultivavam essas práticas. A abominação dessas práticas não letradas veio, em grande parte, do colonizador. No entanto, assim como Munduruku (2008) reflete sobre as práticas ancestrais dos povos originários brasileiros, baseadas na oralidade e na memória como *guardiã das histórias vividas e criadas*, Netto ([s.d.], p. 2) sustenta que a oralidade gerou “técnicas de armazenagem de informações extremamente eficazes”.

Nesse contexto, a oralidade é de grande relevância para os povos originários, algo que o Ocidente ainda não conseguiu compreender plenamente desde o primeiro contato. Apesar disso, os indígenas, utilizando seus artefatos, técnicas e tecnologias de armazenagem de informações sem a presença da escrita, mantiveram suas tradições ancestrais.

Hoje, com as mudanças óbvias e o acesso crescente dos indígenas ao processo de escolarização, muitos passaram a dominar a tecnologia disponível na cidade, como menciona Munduruku (2008). Eles se inseriram no mundo da escrita, destacando-se como escritores indígenas, como o próprio Munduruku, referência nesta seção. Utilizaremos suas informações específicas para delinear nossas ideias sobre contos indígenas em uma sequência didática para alunos surdos.

Além disso, apresentamos as reflexões de Graça Graúna (2012), uma indígena e escritora que atua nas causas dos povos originários e sua literatura, como Munduruku (2008) e Ribeiro (2020). Graúna destaca que a luta política, a resistência, e a preservação ambiental – considerando que muitas etnias ainda não conquistaram o direito à terra demarcada pelo Estado brasileiro – são temas e categorias estéticas que caracterizam marcadamente essa literatura.

Em suas palavras, “[...] por meio da nossa literatura reafirmamos o nosso estar no mundo, a nossa identidade visando também a nossa sustentabilidade” (Graúna, 2012, p. 272). Os cuidados com a preservação e sustentabilidade do meio ambiente, Mãe-terra, segundo a autora, são formas de garantir, no presente e para as futuras gerações, a sobrevivência desses povos e suas tradições, bem como assegurar a preservação dos biomas brasileiros que sofrem com o descaso no cumprimento das leis de proteção ambiental.

Além disso, apresentamos as conceituações de Thiél (2013, p. 1180), para quem a literatura indígena é “construída no imbricamento da tradição oral, escrita e performática”. A autora reflete sobre essa literatura, destacando a multimodalidade como uma presença marcante nesse tipo de literatura. Nas palavras de Thiél (2013, p. 1178):

As obras indígenas, voltadas para o público infanto-juvenil e para o público maduro, apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. (Thiél, 2013, p. 1178)

Independentemente da tipologia da literatura indígena, seja *infantojuvenil* ou para o *público maduro*, essa literatura tem uma forte relação com a multimodalidade, ou seja, a interação entre diversas modalidades que apresenta: oralidade – que funda esse tipo de literatura – escrita, e visual, por meio de figuras, gravuras, fotografias, etc. Essas modalidades de suporte e aporte na construção da linguagem dessa literatura também são relevantes para recomendá-las à inserção e apropriação do sujeito surdo, proporcionando uma experiência literária cognoscível.

Iniciamos esta seção situando a realidade de combate à qual os indígenas estão submetidos para salvaguardar, em primeiro lugar, suas vidas físicas e, em segundo, suas tradições e conhecimentos ancestrais, considerando a necessidade de refletir sobre isso a partir da disputa política. Nesse sentido, é interessante destacar, com base em Graúna (2012), que o marco para a união dos indígenas brasileiros e para a representatividade literária, servindo de “estopim” para a organização, foi um fato ocorrido em Port Albany, Canadá, no ano de 1975.

Os indígenas se reuniram para protestar contra o projeto de apagamento que o governo canadense há anos promovia aos ameríndios. Um exemplo dessa proposta “desastrosa”, como afirma a autora (Graúna, 2012, p. 270), foi o lançamento do *Livro Branco* em 1969, onde constava o não reconhecimento da diversidade étnica existente no país. Diante disso, a demarcação e o reconhecimento das terras indígenas, bem como outros direitos, ficavam ao bel-prazer dos governantes.

Mediante essa situação, os indígenas canadenses se reuniram e proclamaram a *Declaração Solene dos Povos Indígenas do Mundo*. A partir deste ato, outros povos originários de diferentes países se inspiraram nesse acontecimento para lutar por seus direitos e reconhecimento. No Brasil, a autora comenta que houve também uma “proposta indecorosa” (Graúna, 2012, p. 271), semelhante à que ocorreu no Canadá, que visava transformar “os

indígenas em cidadãos brasileiros, especificamente àqueles considerados mais próximos da cultura ocidental” (Graúna, 2012, p. 271), ou seja, mais uma tentativa de apagamento e, senão, extermínio desses povos.

Desde a década de 1970, no Brasil, o movimento e a organização dos indígenas foram se consolidando até 1990, transformando-se em um “eu-nós lírico-político ativista, militante e engajado que funda e dinamiza uma voz-práxis política-politizante” (Danner *et al.*, 2018, p. 163). Para esses autores, a literatura indígena é uma voz ativa e militante das pautas desses povos, encabeçadas por suas lideranças que se consolidaram na disputa política e literária, como Álvaro Tukano, Mário Juruna, Davi Kopenawa, Eliane Potiguara, Graça Graúna, Ailton Krenak e Gersem Baniwa, dentre outros.

Assim, para compreender o que é Literatura Indígena, é necessário mergulhar antes de tudo, na história *não-oficial* destes povos e emergir na história que marca as lideranças-intelectuais indígenas se organizando e movimentando suas nações a lutarem por seus direitos impelidos pela mudança da situação de sujeição destes pelo Estado brasileiro, sendo também incentivados pelos outros povos originários além Brasil.

Esses movimentos e outros de protagonismo em direção à ruptura da ordem dos apagamentos, como os mencionados acima, demonstram que os povos originários se organizam e edificam frentes de combate para se manterem de pé, mesmo com as várias tentativas de “bota-abaxos”. Entre essas frentes de combate, a literatura é uma que transcende e, ao mesmo tempo, se transforma em um *dialético combate-regozijo*. Por isso, faz sentido afirmar, com base em Danner *et al.* (2018), que a Literatura Indígena, emergida pelo movimento indígena organizado:

(...) tem como marca central dar a palavra ao próprio indígena, devolver-lhe a iniciativa, rompendo com mediações tecnocráticas, institucionalistas e cientificistas em relação a ele e consolidando esse mesmo movimento como sujeito político, crítico e atuante. (Danner *et al.*, 2018, p. 167-168)

Se anteriormente a escrita não era uma prática desses povos, hoje ela se insere engajadamente na luta deles para que, de forma representativa e transcendental, traduza suas identidades. O Ocidente, incluindo milhões de brasileiros, precisa ter consciência efetiva dessa realidade, sem estereótipos. Isso implica massivamente ter indígenas contando e escrevendo suas histórias, e não mais histórias-outras *biomagnificadas* na cadeia alimentar literária das mentes ocidentais.

Munduruku (2008) observa que a memória sempre foi *uma importante guardiã das tradições ancestrais*, com a oralidade como propagadora dos ensinamentos, conhecimentos e modos de vida dessas tradições. Graúna (2012, p. 269) reflete que a palavra enunciada sempre foi “vocalização dos povos indígenas (...), ecoa como sinal de sobrevivência e continuará ecoando contra os conflitos gerados pela cultura dominante”.

Mesmo sendo os originários de sociedades que erigiram seus modos de vida utilizando outros recursos para armazenar e disseminar conhecimentos, segundo Netto (s.d.), que não fossem pela escrita, mas sim pela oralidade, hoje, há uma crescente inserção desses povos em atividades onde a escrita desempenha funções relevantes. Este é o objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o fortalecimento de epistemologias que visem a mostrar suas existências e validá-las pelo símbolo especializado das letras, a Literatura, de maneira personalizada e representativa: a Literatura Indígena.

Além do movimento de resistência e luta política mencionado acima, podemos entender o que é Literatura Indígena de acordo com Munduruku (2008,n/p), que afirma que seu papel consiste em “ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral”.

Queremos salientar, conforme Danner *et al.* (2018, p. 173), que a Literatura Indígena é tecida por todo esse necessário movimento político e politizante organizado, fazendo com que “[...] a alteridade-diferença em toda a sua pujança, com sua singularidade, seu simbolismo, suas práticas e seus valores [...]” se ressaltam como categorias estéticas admiráveis misturadas à militância. O indígena não é apenas resistência; é também o transcendental e imemorial que se mistura com suas lutas e militâncias necessárias à sua “causa-questão” (Danner *et al.*, p. 173). Ele é agente de sua história, produtor de histórias, condutor de suas ancestralidades e guardião de suas memórias.

Encaminhando as reflexões aqui tecidas para uma breve conclusão, é necessário retomar mais uma vez as origens da Literatura Indígena. Já que ela obedece à ordem do *político* e *politizante*, tem uma preocupação fundamental com a causa-questão dos originários *pela afirmação e autoafirmação identitária-cultural*. Sua produção deve obedecer fielmente a estas bandeiras, pois fora desses espaços, palcos de disputa pelo *político* e pelo *poético*, ela se descaracterizaria e sairia de contexto, como afirma Souza (2018).

Por isso, como refletido acima com base em Danner *et al.* (2018), é intrínseca a relação dessa literatura com a militância e a organização do movimento indígena. De igual modo, segundo Souza (2018), o valor e a autoria da Literatura Indígena são vistos e medidos como consistentes pela reunião com a coletividade. Ela é concebida entre os povos e nações diversas existentes em todo o território nacional e é legitimada por esses povos para que seja apresentada ao mundo e siga o processo de tradução por meio da escrita e posterior encaminhamento ao mercado editorial.

E por que tradução? Segundo Souza (2018), como essas literaturas se fundam na oralidade, a escrita deve ser utilizada como “instrumento de afirmação da cultura indígena” (Souza, 2018, p. 61). As línguas indígenas figuram também como importante patrimônio que deve ser guardado por meio dessas escritas literárias, sempre a serviço da salvaguarda das culturas indígenas.

Adiante, apresentamos as reflexões sobre o ensino de Literatura Indígena para alunos surdos, objeto de estudo desta pesquisa, considerando os desafios e possibilidades de proporcionar uma educação que contemple a singularidade linguística da pessoa surda.

3 A LITERATURA INDÍGENA NO ESPAÇO ESCOLAR: desafios e possibilidades

“(...) através da Literatura nativa (...) podemos conscientizar a sociedade, uma sociedade que pouco sabe sobre os problemas indígenas no Brasil, na qual as escolas pouco falam sobre nós e sobre nossa situação.”
Olívio Jakupé

Nossos objetivos de pesquisa versam sobre a aproximação, estímulo e apropriação do público da educação de surdos ao apreço pela leitura literária por meio de contos indígenas. Ao mesmo tempo, isso deve servir como um incentivo para a aprendizagem do português na modalidade escrita. À primeira vista, pode parecer uma tarefa ambiciosa e talvez utópica, mas todas essas categorias de análise e objetos de conhecimento são necessidades inter-relacionadas que os surdos precisarão conviver no cotidiano escolar bilíngue. Certamente, essa abordagem estará na base para o desenvolvimento e fortalecimento das habilidades de leitura e escrita, além da construção e apropriação dos significados e sentidos decorrentes desse processo.

Destarte, antes de prosseguir, é necessário fazer uma síntese de alguns marcos legais e outras reflexões que situam a Literatura Indígena no espaço escolar. Assim como ocorreu na educação de surdos, essa inclusão é fruto de demandas históricas e ações afirmativas em meio aos apagamentos sofridos pelo Estado brasileiro. Portanto, para o processo de reconhecimento e tratamento diferenciado desses grupos, foi necessário estabelecer uma legislação específica a partir da Constituição de 1988.

Os marcos legais a partir da Constituição Cidadã (Brasil, 1988) situam o *locus* temporal a partir dos anos 2000. Destacamos a Lei 11.645/2008, que dispõe que o currículo nacional deve tratar de temas relacionados não só à cultura e história dos povos africanos e afro-brasileiros, como já dispunha a Lei 10.639/2003, mas também incluir os povos indígenas nesta pauta curricular nacional, prevendo que as contribuições desses povos na formação da cultura e história nacional sejam igualmente reconhecidas.

Segundo o 2º parágrafo do art. 26-A da Lei 11.645/2008, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, *em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras*” (Brasil, 2008, grifo nosso). Assim, a temática e literatura indígena ganham segurança e legitimidade, não sendo mais introduzidas na escola como algo *ilícito* ou fruto da

coragem transgressora de alguns professores conscientes, ou ainda como uma situação *paradidática*.

Trata-se de uma necessidade curricular que configura uma tentativa de reparação histórica contra o projeto de extermínio, apagamento, invisibilização, destrato e negligência sofridos pelos povos indígenas, que sempre estiveram nessas terras e nunca tiveram suas existências e produções legítimas, como a literatura, devidamente reconhecidas.

Ademais, Ribeiro (2020, p. 85) afirma que a temática indígena e a literatura no cotidiano escolar “devem tomar o corpo e o espírito nas escolas, respeitando as singularidades e pluralidades”. Isso significa que os povos originários são diversos e, como reflexo de suas singularidades, é coerente desnudar suas diversidades a partir da literatura. Essas diversidades se traduzem no texto escrito por meio da cosmovisão de cada povo/nação, seus hábitos e contribuições em áreas como alimentação, medicina, pintura corporal, cestaria, arquitetura, organização político-social e religiosa, entre outras. Isso evita a redução das mais de duzentas e trinta etnias que vivem no Brasil a um único povo.

Ribeiro (2020) também reflete que a presença, diversidade e respeito às formas sociopolíticas dos povos indígenas no cotidiano escolar e no currículo nacional não apenas tornam efetivas as discussões sobre os Direitos Humanos, mas também garantem um “diálogo bilíngue, multilíngue e intercultural” (Ribeiro, 2020, p. 85) nas instituições de ensino. Esse diálogo contribui para (re)formular culturas de respeito aos povos originários e garantir que suas existências e seus elementos legítimos não sejam passíveis de extermínio.

Diante disso, há agora a necessidade real das instituições de ensino se prepararem. Mesmo que no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) essa obrigatoriedade não seja prevista pela referida lei, muitas vezes as disciplinas que abordam a questão indígena são optativas ou nem constam no rol das disciplinas dos modelos curriculares dessas instituições. Contudo, essa discussão não será aprofundada neste espaço, embora toque nessa questão.

Entendemos também que considerar as produções indígenas a partir de suas criações literárias desfavorece o fortalecimento dos diversos estereótipos criados ao longo do processo de colonização destes povos e, por conseguinte, vigoram até os dias atuais. Alguns destes retomam a imagem do indígena com identidades que figuram como: “indolente”, o “bom selvagem”, “selvagem”, e ainda, conforme Brandileone e Valente (2018, p. 200): “representações identitárias pautadas em concepções sedutoras”. Enfim, toda uma sorte de preconceitos, estereótipos, que

ainda persistem nos dias hodiernos e que, segundo Bergamaschi e Gomes (2012), essas representações encontram forças consideráveis – ainda que não seja este o único suporte de veiculação dessas representações segundo essas autoras – nas imagens contidas nos livros didáticos amplamente utilizados nas escolas, por exemplo.

Sendo a escola um espaço de formação de modelos de mentalidade, de pessoas para atuarem na vida profissional e, principalmente, de cidadãos que viverão em sociedade com diversos perfis humanos e responsabilidades, é necessário que este lugar receba destaque nas preocupações nacionais com respeito às questões curriculares. Nesse sentido, é preciso pavimentar um currículo aberto à aceitação da diversidade de povos e seus modos de vida, acolhendo a interculturalidade como caminho possível para discutir tais realidades. Tal opção, a interculturalidade, vai ao encontro das discussões empreendidas até aqui neste estudo.

As autoras Bergamaschi e Gomes (2012) pesquisaram sobre a temática indígena a partir da Lei 11.645/2008 em duas escolas da rede pública do Rio Grande do Sul. Impelidas pelo interesse de investigar a temática indígena na educação, elas buscaram compreender como esses povos são concebidos e representados no espaço escolar, bem como de que maneiras foram desenvolvidas/promovidas uma educação intercultural considerando o cenário entre a obrigatoriedade legal e o respeito e valorização da diversidade humana como uma questão de livre aceitação.

Antes de prosseguir, destacamos que a pesquisa realizada por essas autoras se fundamenta nas raízes epistemológicas que legitimam a interculturalidade como caminho possível para a convivência de povos indígenas e não-indígenas, a partir das reflexões de Néstor García Canclini (2007). As autoras, com base nas reflexões de Canclini, afirmam que “os indígenas são hoje os povos mais preparados para o diálogo intercultural” (Canclini, 2007 *apud* Bergamaschi & Gomes, 2012, p. 54) e, ainda, que “os povos ameríndios construíram um patrimônio para a interculturalidade” (Canclini, 2007 *apud* Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 54).

Esse patrimônio refere-se, na visão de Bergamaschi e Gomes (2012, p. 54), “aos bens materiais e imateriais que historicamente o grupo constituiu para dialogar com outras culturas”, incluindo “a prática do bilinguismo ou plurilinguismo”. Entende-se, com isso, que os indígenas são conhecedores de práticas ancestrais e, ao mesmo tempo, circulam entre as práticas da contemporaneidade, dando lições de convivência possível entre os semelhantes e os diferentes, entre eles e os ocidentais.

Pensamos que a interculturalidade, como *grande patrimônio*, não se confunde com a posição que esses povos assumem ao se afirmarem e autoafirmarem étnica e culturalmente como diferentes. Deve ser, então, aproveitada no processo educacional deles como direito assegurado pelo Estado brasileiro e como lição inspiradora ao sistema educacional como um todo. É nessa esteira epistêmica que as autoras desenvolveram sua pesquisa, cujas reflexões somam-se às desta pesquisa.

Voltando aos aspectos metodológicos e aos achados da pesquisa que as autoras obtiveram após entrevistas com a coordenação pedagógica, com o corpo docente e discente das referidas escolas, elas também promoveram oficinas para que toda a escola pudesse conhecer e ressignificar as representações que tinham em mente sobre a figura dos indígenas. Na visão das autoras, a realização das oficinas mostrou-se um instrumento metodológico significativo que promovia aquisições de aprendizagens ao público referido.

A partir dessas entrevistas e da realização das oficinas, que incluíram a produção de desenhos pelos alunos, as autoras observaram fortes ligações nas representações desses alunos – principalmente esse público – com as imagens que ilustravam os livros didáticos utilizados no cotidiano das atividades. Elas constataram que esses livros do século XXI remontavam ao mesmo padrão representativo observado em outra investigação de uma das autoras, que analisou as imagens dos indígenas ilustradas nos livros didáticos utilizados nas escolas brasileiras do século XX. Segundo as autoras, esses livros do século passado, amplamente utilizados nas escolas brasileiras, “foram responsáveis pela formação de muitas gerações escolares” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 56). Em grande parte, as imagens figuravam os indígenas como “representantes do passado” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 56).

Os desenhos produzidos pelos alunos, no intuito das autoras conhecerem o que se passava na cabeça deles sobre quem são os indígenas, “não surpreenderam, pois permaneceram nos parâmetros já conhecidos” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 56). Ou seja, mais uma vez, reforçaram estereótipos massificados pela cultura da desinformação, do colonialismo ainda presente nos dias atuais em espaços de ampla circulação de informações; nas mídias, TV’s, rádio, internet, até os espaços de formação da criticidade e do conhecimento de maneira mais cuidadosa; escolas, cursos, faculdades, apesar dos esforços de muitos indígenas e não-indígenas para reverter esse estado caótico de desinformações.

As imagens que representam os indígenas, segundo os desenhos dos alunos, mostram forte ligação com a natureza; “frequentemente nus, com os corpos pintados [...] com cocares, pinturas corporais [...]” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 56), expressando uma *relação idílica* com a natureza. Em geral, as autoras relatam que esses desenhos contêm forte ligação com o que foi comentado anteriormente sobre o livro didático ser fonte de inspiração em grande parte desses retratos representacionais, que por sua vez, advêm de representações coloniais.

As autoras nos levam a refletir sobre a falta de “atualização” nessas representações. Por isso, elas comentam sobre a falta de surpresa nos desenhos produzidos pelos alunos: “Em nenhuma das representações os alunos mostram ter visto imagens nos livros que remetem aos povos indígenas na situação social contemporânea” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 56).

Esta discussão remete às consequências do processo de colonização, no qual os originários são quase que esmagadoramente representados como selvagens, ingênuos, guerreiros, exóticos, vítimas do colonizador etc. Essas representações produzem “imagens não condizentes com os modos de vida contemporâneos dos povos ameríndios” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 57-58), evidenciando uma visão desses povos de etnias e modos diversos.

Essas representações estão presentes nos livros didáticos que ainda circulam nas escolas brasileiras e refletem uma noção antiga no imaginário coletivo, derivada do processo de colonização: a figura do “índio romântico”. Na visão de Souza (2018, p. 68-70), esse tipo de representação surge por meio do “indianismo”, estilo literário associado à escola romântica, que buscava uma espécie de “identidade nacional”. Assim, os índios eram representados como criaturas dotadas de qualidades como “honra” e “coragem”.

Esse “índio romântico” era concebido como um ser guerreiro com forte relação com a natureza, uma criatura idílica, que se confunde com o “bom selvagem”, sempre rodeado pela mata e cercado de animais. Bergamaschi e Gomes (2012) constataram em suas análises que essa figura ainda vigora nos livros e, sobretudo, no imaginário coletivo, disputando com outros tipos representacionais. O problema dessa representação consiste em expressar uma “visão reducionista” que, ao longo de séculos, “só serviram para minorar e estigmatizar, relegando a uma condição de inferioridade à cultura indígena em relação aos demais brasileiros” (Souza, 2018, p. 70).

Nesse sentido, retomamos as palavras de Munduruku (2008), Ribeiro (2020), Souza (2018) e Danner *et al.* (2018), que contestam as *identidades* estereotipadas dadas pelo

colonialismo e defendem que os indígenas têm a oportunidade de forjar suas identidades fora desses moldes. Estas não devem ficar diluídas por conta de defenderem o grupo ao qual pertencem, sendo esta uma demonstração de afirmação e autoafirmação étnica e cultural pela resistência política. Isso não exclui a pluralidade das identidades e representações que têm de si e de seus grupos pertencentes.

Ademais, Bergamaschi e Gomes (2012) apontam que a carência de informações e conhecimentos acurados nos desenhos produzidos pelos alunos é indicativa de um desinteresse mais sistêmico e cuidadoso da escola quanto à presença da temática indígena no cotidiano escolar. Inclusive, quando professores e coordenação pedagógica foram questionados sobre a forma de trabalhar a temática indígena, eles responderam que o primeiro contato com a lei ocorreu por meio das informações veiculadas nos meios de comunicação. No entanto, “uma discussão mais séria ainda não havia sido implementada no espaço escolar” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 58).

Contudo, há uma esperança para a ampliação da noção sobre os povos indígenas na atualidade. Muitos dos professores entrevistados criticaram a forma como as imagens nos livros didáticos representam esses povos e reclamaram da falta de materiais com informações mais acuradas sobre eles e suas culturas. Isso também abre espaço para questionar como está a formação continuada dos professores para trabalhar essas e outras temáticas.

As autoras comentam que certas informações só aparecem na escola de forma “superficial e descontextualizada” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 57), em datas comemorativas, como o “dia do índio”. Por isso, os alunos ainda apresentam formas quase únicas de ver os indígenas. Embora alguns mencionem saber de outras representações, essas não remetem aos estereótipos comuns. Contudo, essa realidade é pouco expressiva e preocupante, pois “muitas vezes essa imagem de índio que é constituída na infância permanece para o resto da vida” (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 57).

Nesse sentido, entendemos que a escola não pode perder a oportunidade de construir, reconstruir e ressignificar visões, sob pena de epistemicídios simbólicos e, como consequência, a perda simbólica de centenas de cidadãos que podem, futuramente, ser multiplicadores dessa visão ressignificada sobre a temática indígena e sobre qualquer representação que envolva populações minorizadas e minorias pelas vias da interculturalidade.

Costa, Lima & Santos (2019) discutem a necessidade de se trabalhar com Literatura Indígena no cotidiano escolar e sua importância para a construção e reconstrução de representações sobre esses povos. Esse trabalho deve ser conduzido de maneira a não legitimar a *mesmice equivocada* sobre os indígenas, sendo a infância uma boa oportunidade para desenvolver práticas educativas.

As autoras partem do pressuposto do respeito à diversidade dos povos originários e seus saberes ancestrais, observando as necessidades curriculares nacionais em virtude da Lei 11.645/2008. Elas comentam que “a literatura indígena deve ser inserida o quanto antes nas redes de ensino, para que se possa discutir sobre o papel das narrativas literárias para as sociedades indígenas” (Costa, Lima & Santos, 2019, p. 1809). É preciso falar sobre essa temática com urgência, pois contempla não apenas os povos indígenas, mas toda a rede de ensino

Uma das saídas apresentadas pelas autoras para resolver o problema das “representações” estereotipadas dos indígenas em sala de aula, através do trabalho com a literatura indígena, é proporcionar situações em que os alunos “manuseiem a obra literária, dialoguem e discutam sobre a mesma” (Costa, Lima & Santos, 2019, p. 1809). Isso faz com que essas obras se tornem cada vez mais comuns no ambiente escolar e na mente dos alunos. A infância é a fase na qual Bergamaschi e Gomes (2012) dizem que a maioria das crianças assimila essas representações e tende a carregá-las pela vida toda.

Costa, Lima & Santos (2019) enfatizam que os professores devem ter um cuidado especial na escolha das obras para trabalhar a Literatura Indígena, lendo-as cuidadosamente antes de apresentá-las aos alunos. O planejamento, as temáticas escolhidas e os objetivos devem ser bem definidos. Na apresentação das obras aos alunos, o processo deve ser marcado pelo despertar de “identificação” dos alunos, evoluindo gradativamente as questões relacionadas aos povos originários, respeitando a pluralidade e a diversidade.

As autoras comentam ainda que esse processo deve incluir, além do contato com as narrativas verbais, o contato visual e oral, garantindo a multimodalidade no contato com essas narrativas, como referido por Thiél (2013). A presença da multimodalidade aproxima os alunos surdos, facilitando a apropriação dessa literatura por este público.

Muito se ganha quando a presença da diversidade étnica é valorizada pela Literatura Indígena. Essa diversidade étnica e cultural funda o Brasil. No entanto, as iniciativas para que

essa visão se torne efetiva ainda são tímidas, e a escola é um local para legitimar tais existências, visões e representações, saindo do *colonialismo* comentado anteriormente.

Portanto, a Literatura Indígena, composta por uma diversidade generosa de povos, línguas, narrativas, poéticas e estéticas, não deve ficar à margem no espaço escolar. Pelo contrário, a escola deve “influenciar o estudo e a pesquisa em literatura indígena”, pois esta é uma maneira de “colaborar para a construção de uma identidade cultural e social de um país que se construiu a partir da miscigenação étnica” (Costa, Lima & Santos, 2019, p. 1811).

Reiteramos mais uma vez, a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas. Além das palavras já mencionadas por autores nas seções anteriores, trazemos as palavras da pesquisadora indígena Macuxi, Julie Dorrico (2018), que diz que os indígenas empreendem uma árdua luta, além de outras questões, para serem reconhecidos por suas diferenças entre si como povos de etnias e nações diversas em suas escritas literárias. Por isso, “reiteram que não são um monólito homogêneo e fenótipo que justifica o rótulo de ‘índios do Brasil’” (Dorrico, 2018, p. 230, grifo da autora).

Dado às questões que reverberam na/da Literatura Indígena em se tratando do seu enraizamento com o lugar de fala desses povos, a autora salienta que, se esses povos mantêm culturas e tradições diversas, então esse reconhecimento da diversidade contribui, conseqüentemente, para “o conhecimento de diferentes lugares de fala cuja expressão se anuncia a partir da própria alteridade” (Dorrico, 2018, p. 230). Nesse caso, esse acesso se dá a partir da leitura de diferentes obras desses escritores indígenas. São nesses termos que defendemos que essa diversidade deve reverberar presencialmente nas obras literárias em sala de aula.

A aprendizagem das crianças, jovens e adultos proporciona conhecimentos sobre o outro, sobre o diferente e suas diferenças, suas formas de representar o mundo pela beleza das letras e as provocações que essas trazem aos sentidos e significados na apreensão do mundo. Assim, retomando as discussões em Costa, Lima & Santos (2019, p. 1813), as crianças, ao conhecerem a Literatura Indígena por meio de suas obras, narrativas e diferentes estéticas, são conectadas a outros modos de ser e pensar o mundo, modos ancestrais de existir no mundo com saberes atemporais que “vinculam passado com o presente”. Esses saberes têm muito a ensinar aos não-indígenas e traduzem o multiculturalismo para sinalizar a coexistência entre mundos diferentes. Essa coexistência deve ser marcada pelo respeito sempre presente.

Para que essa seja uma experiência literária e educativa, Thiél (2013, p. 1186) reflete também sobre a presença e garantia desta no espaço escolar: “para que a literatura indígena alcance a sala de aula, é preciso que seus leitores, professores e alunos, disponham de referenciais teóricos para que as textualidades indígenas sejam interpretadas em sua contextualização cultural e estética”.

Outra forma de assegurar a presença dessas obras é por meio do respeito e legitimação de seu cânone, ou seja, considerar como válidos os requisitos, o conjunto de elementos que constituem sua literariedade. Vê-se que muitos escritores indígenas precisam de apoio para que suas obras sejam publicadas, pois o processo de editoração inclui custos que vão além dos recursos financeiros; também do capital cultural que necessita olhar o indígena como alguém que tenha capacidade para a escrita (Jakupé, 2018; Souza, 2018). Quando não há essa visualização das capacidades expressivas do indígena em termos de escrita, o mercado editorial continua seguindo a ordem do colonialismo e assim, muitos escritores indígenas perdem-se ou precisam, é claro, buscar ajuda por meio da resistência; por meio de organizações coletivas que visem esse suporte, como, por exemplo, o Instituto Brasileiro para Propriedade Intelectual Indígena (Inbrapi), dentre outros.

Por fim, queremos destacar as palavras de Bergamaschi e Gomes (2012), que, ao refletirem sobre a presença e resistência dos povos indígenas pela sua afirmação e autoafirmação étnica e cultural pelo discurso da resistência, e que também perpassa pela escola como local de amplas disputas das narrativas feitas sobre esses povos, os quais lutam para que suas histórias não sejam mais contadas pelo colonizador, mas por eles próprios, afirmam:

Se os povos indígenas empreendem esforços para concretizar o diálogo intercultural, nos levam a pensar que se a proposta educacional é conviver e efetuar trocas com as sociedades indígenas, a escola terá que fazer um esforço para conhecer esses povos, sua história e sua cultura e, mais especialmente, afirmar uma presença que supere a invisibilidade histórica que se estende até o presente. Apesar da colonização, do genocídio, da exploração, da catequização, da tentativa de assimilar os indígenas à sociedade nacional, estes povos mantiveram-se aqui, resistentes, mesmo que por vezes silenciosos. Se apresentam fortes, num movimento político de afirmação étnica, mostrando que aqui estão e permanecerão. No contato, a todo o momento são postos à prova quanto às suas identidades étnicas, visto que a concepção que predomina nas sociedades não-indígenas é de povos do passado, não compreendendo que a dinâmica cultural, que é própria de todas as sociedades, faz com que incorporem alguns elementos da cultura ocidental, o que não significa que deixaram de se identificar como indígenas. (Bergamaschi e Gomes, 2012, p. 55)

Assim, mais uma vez reiteramos a urgência da temática indígena nas escolas brasileiras, especialmente a partir de suas escritas literárias, ou, como diz Thiél (2013), a partir de suas *Literatura(s)*. O espaço de discussão precisa ser legitimado na escola, um local de formação de crianças, jovens e adultos brasileiros, para que, sobretudo, estes não reproduzam visões estereotipadas e preconceituosas sobre nenhum grupo, povo, etnia, raça, etc., qualquer marcador que legitime a diferença.

No caso de nossas proposições, desejamos que a escola seja um espaço onde as visões do colonizador sobre os povos originários não sejam reproduzidas. Esses povos não ficaram no passado; eles vêm de lá, vivem no presente e pavimentam continuamente sua presença no futuro como seres atemporais.

Na seção seguinte, discute-se a aproximação e apropriação dos surdos da leitura literária, mediante a proposta bilíngue na educação, focando na Literatura Indígena. Pontua-se sobre a relevância dessa proposta, de forma que o aluno surdo, tendo a Libras como sua L1, também se interesse em desenvolver habilidades leitoras e expressivas na sua L2 (Português).

4 LITERATURA INDÍGENA E SUJEITO SURDO: a proposta bilíngue de ensino

“Nada sobre nós sem nós”
Lema da Convenção dos Direitos
das Pessoas com Deficiência em 2018

Os sujeitos surdos brasileiros estão imersos numa realidade educacional que vai desde as a) contradições e limitações paradigmáticas de não se encaixarem mais dentro de uma educação dita “especial” ; passando pela b) educação inclusiva, mais comum em todo o Brasil, onde a inclusão é assegurada pelo TILS (Tradutor Intérprete de Língua de Sinais) integrado às escolas; até c) as alterações recentes na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) pela lei 14.191/2021, que transforma a educação desses sujeitos em uma modalidade específica.

Dentre os paradigmas educacionais citados, queremos destacar o último, que julgamos mais próximo e adequado às proposições deste estudo, embora seja uma proposta recente e ainda *engatinhando* no cenário nacional. A mencionada lei que alterou a LDB fez da educação de surdos sob os pressupostos da abordagem bilíngue uma conquista legal, adicionando-se ao rol de vitórias que a comunidade surda brasileira celebra. Essa conquista resulta de longos anos de lutas para garantir e promover os direitos da pessoa surda, entre eles o direito à educação.

Assim, a educação bilíngue de surdos, que já era uma realidade tímida em alguns lugares no Brasil, tornou-se oficial e válida para todo o território nacional, criando uma visão de urgência quanto ao acesso ao direito à educação. Isso também gerou a necessidade de políticas públicas que tornem o texto legal uma realização concreta no seio social.

No mesmo ano da lei, foi lançada a *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior*. Essa proposta, seguindo a sistemática organizacional da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), descreve proposições e delineamentos curriculares para a educação bilíngue de surdos, tendo a Libras como língua de instrução e o Português como segunda língua (L2) na modalidade escrita.

Essa iniciativa curricular é a mais nova na educação de surdos no Brasil e representa uma forma de materializar a organização educacional desse público a nível nacional, atendendo a necessidades curriculares e metodológicas apontadas por inúmeros especialistas e pesquisadores da área. O objetivo de citar essa iniciativa é discutir formas de ver a educação de surdos de

maneira sistemática, especialmente no que se refere a materializar uma perspectiva bilíngue que não se associe às filosofias pretéritas como o Oralismo e a Comunicação Total.

O documento mostra uma preocupação singular com as necessidades educativas dos surdos, considerando suas especificidades antro-po-culturais, sociais, cognitivas e educativas. A mais singular dessas necessidades, que motiva estudos como este, é a aprendizagem da Língua Portuguesa. Nas palavras de Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 11), essa aprendizagem vem "sem simplificações, sem reduções, mas a partir de um currículo adequado". Portanto, essa proposta materializa formas metodológicas acessíveis para os surdos aprenderem o Português como L2 na modalidade escrita, considerando a visualidade como uma importante peculiaridade que confere alteridade a esses sujeitos.

O bilinguismo que fundamenta essa proposta é pensado especificamente para a educação de surdos, com a Libras como língua materna (L1) e o Português como L2 na modalidade escrita. Contudo, este bilinguismo não se reduz ao uso de duas línguas, mas também é centrado numa proposta antropológica que vê os surdos através de sua diferença, preferindo “ver a surdez de outro lugar que não a deficiência, o da diferença cultural” (Lopes, 2007, p. 9).

Nesse sentido, a diferença surda implica ter sujeitos surdos produzindo narrativas para representar a si próprios de um lugar que não os marque como deficientes, mas a partir de uma perspectiva mais emancipatória da identidade surda (Perlin, 2008). Esses princípios norteiam a educação bilíngue de surdos, além de contar com uma organização curricular adequada às necessidades deste público, como destacado na proposta bilíngue apresentada.

Além disso, o bilinguismo na educação de surdos preocupa-se com o acesso desse público aos elementos da cultura nacional, segundo Salles *et al.* (2004). Esses elementos devem ser disponibilizados de forma adequada à educação de surdos, garantindo que sejam reconhecidos como brasileiros, minimizando as estranhezas com que esse público é visto e referido. Uma das principais questões é que eles não são usuários do português nos moldes tradicionais, não oralizam como uma pessoa ouvinte e não escrevem de acordo com a norma padrão, o que indica uma educação bilíngue ainda não consolidada.

Quando as autoras refletem sobre a inclusão adequada dos surdos no acesso aos elementos e bens da cultura nacional, entendemos que a literatura é um desses bens, motivando nossas defesas com esta pesquisa. A literatura, arte da palavra por excelência, permitirá que os surdos desenvolvam habilidades diversas, incluindo a escrita em português. Sendo esta língua sua L2,

legitima-se a educação bilíngue de surdos, como defendido por professores, pesquisadores, familiares e demais adeptos da educação bilíngue.

Esta educação bilíngue se efetiva tendo a Libras como L1, língua de instrução, e o português como L2 na modalidade escrita, atendendo às necessidades da Lei 10.436/2002, do Decreto 5.626/2005 e da mais recente Lei 14.191/2021. Além disso, a Literatura Brasileira, da qual a Literatura Indígena faz parte, é um bem cultural brasileiro. As *Literatura(s)* Indígenas, como referido por Thiél (2013), garantem os direitos de aprendizagem efetivos aos surdos e fazem com que a educação bilíngue se efetive de maneira a vincular métodos, procedimentos e materiais adequados às formas desses sujeitos apreenderem o mundo (Salles *et al.*, 2004).

Um último destaque é a relação íntima dessa proposta com o trabalho a partir dos gêneros textuais/discursivos. Como nossa proposição é trabalhar com o gênero conto para alunos do 6º ano, pretendemos relacionar as possibilidades elencadas nela para projetar a produção da sequência didática literária e, assim, promover a aproximação dos alunos surdos à literatura indígena.

4.1 Sobre a importância da Literatura na Educação de surdos dentro do contexto bilíngue

Tendo como base a abordagem bilíngue na educação de surdos por meio da proposta curricular mencionada na seção anterior, neste espaço discute-se as possibilidades e desafios da aproximação da Literatura Indígena na educação desses alunos surdos e, sobretudo, para que esta seja uma realidade comum não só na educação de surdos, mas na educação dos brasileiros em geral, tomando os espaços públicos, como a escola, um importante palco dessa reeducação cultural e simbólica.

Damos destaque aos estudos de Gurgel (2013) e Gurgel e Karnopp (2015) sobre a importância da educação literária de surdos mediante a abordagem bilíngue de ensino, considerando uma visão mais geral sobre a literatura, não enfocando apenas nas obras da literatura surda. Constataram que esta pode ser utilizada no espaço escolar não somente para o aprimoramento e desenvolvimento de habilidades, como a apreciação do texto literário, sua escrita, o desenvolvimento da leitura e interpretação de textos, e a compreensão, mas também como *potencialidade* quando articulada numa perspectiva mais global. Dessa forma, conforme as

autoras, a literatura se apresenta de forma transversal e vai além do vínculo importante entre língua e cultura, também na apreensão dos conteúdos curriculares propostos.

Gurgel (2013) observou que, a partir do *tripé leitura-escrita-tradução*, viabilizou-se significativamente o trabalho com alunos surdos de uma escola bilíngue a partir da exploração das narrativas, especialmente contos e fábulas. Esse tripé remonta às nossas proposições objetivas desta pesquisa, que enfoca a literatura indígena a partir do trabalho com contos. O trabalho literário que intencionamos desenvolver encontra suporte nesse tripé, que destaca a importância de uma forma de trabalho integrada, inter-relacionada, centrada nas necessidades e direitos educacionais dos surdos, como a presença da Libras e do português na modalidade escrita em todo o percurso de ensino, considerando a opção por uma educação bilíngue.

Como descrevem Gurgel e Karnopp (2015), esse *tripé leitura-escrita-tradução*, relacionado às práticas desenvolvidas com as obras literárias, deu aos alunos a oportunidade de protagonismo, permitindo-lhes ler, escrever e sinalizar as histórias propostas. Assim, “o uso da literatura proporcionou o desencadeamento das ideias propostas aos alunos. Era a partir dela e da narração que o aluno se expressava, contava algo, interpretava e sinalizava” (Gurgel e Karnopp, 2015, p. 268).

Seguindo a linha reflexiva das autoras, destacamos que as práticas desenvolvidas por meio da literatura darão resultados relevantes se, como afirmam, esse contato não for dado de maneira superficial e reducionista: “não apenas a sinalização de histórias”, ou seja, um contato desarticulado de objetivos previamente estabelecidos, no sentido de não reduzir esta ou aquela área do conhecimento e, nesse caso, referindo-se à própria literatura como área produtora de conhecimentos e não apenas como meio para atingir fins didático-pedagógicos, mas no sentido de “um contato mais aprofundado (...), seus significados e o seu vocabulário. Possibilitou-se, assim, a compreensão de que a linguagem é construída social e contextualmente, e não de palavras isoladas” (Gurgel e Karnopp, 2015, p. 268).

Silva (2015), tratando da educação literária de surdos numa perspectiva emancipatória e focando no desenvolvimento de políticas linguísticas que assegurem aos surdos o acesso aos *bens culturais*, destaca a importância da *educação literária*. Ao relatar sua atuação na educação bilíngue de surdos, a autora percebeu que as práticas mais comuns desenvolvidas nesse contexto focam no desenvolvimento da leitura e da escrita do português. Na opinião dela, “acaba restringindo-se a literatura a aspectos formais do texto (...)” (Silva, 2015, p. 9). Sendo assim, essas

práticas são expressas por meio das “características da estrutura narrativa, produção de fichas de leitura, fugindo, assim, de uma reflexão para o âmbito discursivo” (Silva, 2015, p. 9).

Baseando-se nesse *pretexto* de que as obras literárias, principalmente as de literatura infantil, trabalhadas tanto com crianças surdas quanto com ouvintes, são utilizadas como “ferramenta didática” para o desenvolvimento da leitura e da escrita (Silva, 2015, p. 9). Nesse sentido, as obras literárias são utilizadas com o propósito de desenvolver ou aprimorar a leitura e a escrita nas escolas em geral e, na educação de surdos, essa prática não é diferente.

A leitura e, conseqüentemente, a leitura literária adquirem um novo *status* por meio desse foco dado a ela: o desenvolvimento da escrita da língua portuguesa para as crianças. Especialmente no caso dos surdos, esse *status* cresce conforme a valorização de discursos que incentivam, por exemplo, a prática da contação de histórias para crianças surdas desde a educação infantil (Silva, 2015, p. 9).

Nosso entendimento está de acordo com Silva (2015) ao refletir sobre a associação da leitura e do desenvolvimento da escrita do português por meio da literatura como algo de fato benéfico e salutar, assim como ela faz uma importante ressalva: “Literatura não deve ser vista com estes olhos” (Silva, 2015, p. 9-10). A autora chama atenção para o fato de que o texto literário e todo o conjunto de elementos trazidos pelas obras fazem com que

o ensino da literatura pode servir a outros fins que não seja APENAS a apropriação da leitura e da escrita, despertando no aluno o pensamento crítico, a ampliação da visão de mundo, a reflexão sobre as relações sociais e o diálogo com outras produções culturais” (Silva, 2015 p.9-10, grifo da autora).

Fugindo ou desnaturalizando as práticas de educação literária que envolvem APENAS, como diria a autora, as práticas de *decodificação* dos textos e das escritas, Silva (2015) reflete sobre uma educação literária pautada por princípios emancipatórios. Essa proposta vem com base em questionamentos que os docentes e a escola devem fazer e refazer constantemente, pois, segundo ela, a escola é um local que pode contribuir para o aprofundamento de desigualdades sociais. Portanto, a educação literária ultrapassa isso, perpassa o fato de alguns alunos terem acesso ao famoso *capital cultural* legitimado pelo trabalho não superficial com a literatura – bem como com outras disciplinas – o que resulta em leitores não superficiais, com habilidades consolidadas na escrita e na interpretação.

Ainda em Silva (2015), os questionamentos mencionados referem-se, dentro desta proposta emancipatória de uma educação literária, aos pressupostos que legitimam a prática do

trabalho com a educação literária desses alunos surdos, ou seja, “quais concepções de leitura, leitor e de literatura” (Silva, 2015, p. 10) sustentam a linha de trabalho acolhida pela escola e pelos docentes.

Essa iniciativa, somada aos aspectos que garantem a efetiva inclusão de surdos no ambiente escolar – ao nosso ver, a própria educação bilíngue, motivo de defesa deste estudo – distantes das práticas que investem APENAS na “decodificação ou em práticas de leitura como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou para a alfabetização dos alunos surdos em língua portuguesa” (Silva, 2015, p. 10), garantem leitores proficientes. Nesse sentido, essas práticas emancipatórias agem para “subverter essas desigualdades sociais” e para que a escola não seja palco do aprofundamento dessas mesmas desigualdades.

Quanto aos avanços que marcam os processos de subversão das concepções de leitores surdos sob os pressupostos da *decodificação*, Silva (2015) faz outra importante menção: a diferença surda e o fato de esse sujeito ser um *leitor visual* precisando assim, que tais textos sejam acessíveis em língua de sinais, sua forma inicial de acesso aos conhecimentos do mundo e, por conseguinte, ao mundo das letras.

Essa diferença que a autora menciona é pautada na diferença que marca este sujeito não pelo olhar da deficiência, mas por *aspectos antro-po-culturais*, como mencionado na seção anterior por Lopes (2007). Essa diferença implica em trazer e, sobretudo, não esquecer da Libras em todo o processo de aprendizagem, aquisição da escrita do português e apropriação do texto literário.

Com a Libras desempenhando seu papel fundamental na educação dos surdos, no processo de apropriação do texto literário, da literatura indígena, e como temos refletidos com base em Silva (2015) no sentido de desenvolvimento de uma *educação literária* desses sujeitos, a sua L1 – a Libras – não será apartada desse processo, ainda que exista uma segunda língua marcando este processo, como é lógico de se esperar quando defendemos uma educação bilíngue para esses sujeitos.

É importante lembrar das modalidades linguísticas envolvidas nesse processo, ou seja, a Libras, uma língua visual-espacial, e o português, língua vocal-auditiva. Esta última língua, assim como é comum o trabalho com a primeira, deverá incluir um planejamento para que os recursos e materiais a serem dispostos assegurem o visual, a imagem, tornando apreensível qualquer

proposição em se tratando da leitura, da escrita e expressões de compreensão, das inferências em qualquer nível da leitura e da produção da expressão escrita.

Achamos necessário abrir um parêntese aqui, ainda que seja com objetivos puramente ilustrativos, mas que, de certo modo, somam as reflexões aqui propostas. Gostaríamos de mencionar uma realidade importante na educação literária de surdos, e que também, é comum encontrar nas escolas. Quando se fala nessa temática – educação e formação literária de surdos – é comum verificar nos trabalhos e pesquisas sobre o assunto, materiais que tratam sobre a literatura surda. Entre estas, estão incluídas as obras adaptadas do português, geralmente contos clássicos da literatura infantil ou infantojuvenil conhecidos por ouvintes como clássicos da literatura universal.

Essas adaptações consistem, em geral, em traduções dessas obras clássicas para uma versão com uma *cara surda*, ou seja, no produto final, essas obras recebem uma visão surda sobre o mundo, frequentemente abordando questões de identidade como a defesa pelo uso da língua de sinais, a Libras. Nesse sentido, Rapunzel torna-se *Rapunzel surda*; Cinderela torna-se a *Cinderela surda*, e outros exemplos. Queremos destacar com essa menção que existem esforços grandiosos de pesquisadores, professores, intérpretes e familiares para tornar acessíveis obras da literatura clássica para surdos, pois essas obras, em geral, são escritas em português.

Nesses esforços pela acessibilidade, existem iniciativas que fazem a tradução dessas obras para o sistema *sign writing*, que é um sistema emergente para a escrita da Libras. No entanto, ainda há discussões sobre suas possibilidades de veiculação e consequente sistematização de seus constituintes. No momento, iniciativas como essas são tímidas.

Assim, refletimos que esses esforços visam tornar o português acessível para surdos, transformando essas obras mencionadas em artefatos que legitimam as identidades surdas. Isso justifica o uso do termo *surdo/surda* no título das obras adaptadas com o intuito de marcar a presença surda naquele artefato. Contudo, pesquisas como esta, que somam às poucas outras encontradas, visam desenvolver e estimular a educação literária de surdos por meio da leitura e da escrita de obras em português, especialmente tendo por base o gênero literário conto. Proposições como essas ainda são tímidas e escassas no cenário nacional das pesquisas sobre educação literária de surdos.

Além disso, não podemos esquecer que existem trabalhos focados na produção da literatura surda por meio de obras criadas em língua de sinais e que são traduzidas – ou não –

para o português. Essas obras, em geral, são disponibilizadas em plataformas como *YouTube*, pois o suporte comumente utilizado são os vídeos. Existem iniciativas da *Editara Arara Azul* e outras editoras em produzir livros literários bilíngues – bem como outros materiais, entre livros acadêmicos, revistas e outros segmentos – com esse propósito de acessibilidade linguística para surdos, auxiliando na educação bilíngue desses sujeitos.

A respeito dessas produções literárias em Libras, ou, como a comunidade surda geralmente refere, *Literatura Surda*, Francisco e Campello (2023) analisaram 60 obras, incluindo teses, dissertações e artigos que abordam a literatura infantojuvenil e sua relevância na educação de surdos entre 2002 e 2022. Os autores perceberam que, apesar de esses trabalhos serem “desenvolvidos no âmbito do incentivo à inclusão e à acessibilidade de crianças e jovens no meio literário”, quando analisados, “(...) verifica-se certa precariedade” (Francisco e Campello, 2023, p. 3) quanto às adaptações para a Libras.

Francisco e Campello (2023) fundamentam suas críticas em relação a essas obras no âmbito da tradução e da interpretação, considerando o par linguístico Libras-Português e as questões de adaptação do conteúdo, marcando as diferenças linguísticas, as discussões que implicam a visualidade, os fatores que tecem o imagético próprio da Libras, a presença dessas obras em outros suportes como o desenho, os filmes, vídeos em plataformas na internet e também o papel de relevância dos Tradutores Intérpretes em Libras-Português (TILSP).

A preocupação dos autores em apresentar este estudo com a análise de 60 obras surge da necessidade de garantir a qualidade e os devidos cuidados com seus conteúdos, especialmente no que diz respeito à salvaguarda dos direitos linguísticos e de acessibilidade dos surdos, evitando a *precariedade* de tais iniciativas. Além disso, os autores se preocupam com questões que envolvem a interpretação e a compreensão de leitura, observando que muitos surdos não estão interagindo com as obras literárias porque grande parte delas não está sendo adaptada de forma adequada para sua compreensão (Francisco e Campello, 2023, p. 5).

A análise revela que nove das sessenta obras literárias infantis, publicadas entre 2008 e 2017, foram traduzidas para Libras ou tiveram seus conteúdos adaptados (Francisco e Campello, 2023, p. 10). Essas obras abordam temas do cotidiano de crianças surdas por meio de narrativas e enredos que retratam situações e vivências, permitindo que elas se reconheçam em seus ambientes, lares e rotinas. Em suma, essas obras possibilitam que os surdos se identifiquem como tal, tendo uma língua diferente da maioria de seus familiares (Francisco e Campello, 2023, p. 11).

Esses aspectos se alinham com questões importantes sobre a diferença surda, impulsionadas principalmente pelo uso da Libras e pela necessidade de reconhecimento e pertencimento ao grupo de pessoas iguais, ou seja, outros surdos, desde a infância. As obras literárias que Francisco e Campello (2023) destacam e comentam, como *Adão e Eva Surdos* de Lodenir Karnopp (2005a), *Patinho Surdo* de Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp (2005b), *Cinderela Surda* de Carolina Hessel, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp (2003) e *Rapunzel Surda* (2003) dos dois últimos autores citados, são adaptações/traduições de obras clássicas com uma *cara surda*, pois enfatizam aspectos da cultura e das identidades surdas.

Outros clássicos, como *A cartomante* e *O relógio de ouro* de Machado de Assis, são analisados sob a forma de tradução, interpretação e transcrição do português para a Libras, tornando-os acessíveis aos surdos em ambientes digitais por meio de gravações em CDs e DVDs disponibilizadas em sites como o da *Libras Tudo*.

O estudo de Francisco e Campello (2023) revela que a *precariedade* em muitas obras literárias que são produzidas para tornar o acesso aos surdos possível, seja por meio de tradução/adaptação de obras clássicas da literatura universal ou de obras da literatura brasileira, reside na falta de compreensão e consideração dos aspectos que legitimam e diferenciam as duas línguas envolvidas: a Libras e o português, bem como todos os aspectos da multimodalidade/multissensuária dos signos envolvidos.

Esses argumentos se tornam mais claros quando utilizados em torno da tradução e da interpretação desse par linguístico, pois a maioria das obras destacadas na análise dos autores se trata de traduções e interpretações que estão entre signos, seja por meio da escrita do texto com a presença ou não do imagético para além das letras, seja por meio dos suportes que também estão em jogo. A presença de gravações em vídeo, CDs e DVDs, por exemplo, são materiais contidos em suportes frequentemente utilizados na educação de surdos, como apontado por Silva (2015).

As formas dos surdos terem acesso às obras literárias escritas são, geralmente, por meio do livro, seja ele físico ou digital. No entanto, o manuseio e a interação com essa obra de maneira a haver uma compreensão ativa e responsiva, como diria Silva (2015) com base em pressupostos bakhtinianos, colocam em xeque constantemente seu processo de aprendizagem e apropriação do português na modalidade escrita, que é o ponto nevrálgico na educação de surdos.

Para que não se neguem os direitos de aprendizagem desses sujeitos em relação à sua L2, recorre-se à tradução/adaptação e releituras das obras escritas em português, que são traduzidas

para Libras em textos visuais – a sinalização propriamente dita, bem como outros recursos visuais-imagéticos associados a ela – e as formas de armazenamento desse trabalho são geralmente em vídeos, CDs e DVDs. Com a decadência dessas duas últimas tecnologias, é mais comum encontrar vídeos dessas obras disponibilizados em canais no *YouTube* e/ou em outras plataformas.

Embora haja muito a se discutir sobre criação, autoria e pressupostos teóricos que fundamentam a Literatura Surda, este não é o espaço apropriado por ora. No entanto, iniciativas como a de Sutton-Spence (2021) são de grande valia para debater sobre essa temática, focalizando a Libras e seu acervo de produções literárias.

4.2 O leitor surdo e a leitura literária

Este tópico discute a relação dos surdos com a leitura literária, associando as proposições de Silva (2015), que os reconhece como *leitores visuais*, às ideias de Rildo Cosson (2021) sobre letramento literário e sua importância no ambiente escolar, além de considerar a proposta bilíngue mencionada anteriormente.

Silva (2015, p. 12) classifica o surdo como um "leitor visual", reconhecendo que ele "irá apropriar-se da literatura tendo a língua de sinais e a imagem como forma primeira de interação". Para que isso não exclua a língua portuguesa do processo de ensino e educação literária, assegurados pela educação bilíngue, é necessário um denominador comum, proposto por Gurgel e Karnopp (2015): basear essa educação no *tripé leitura-escrita-tradução*.

Com o uso equilibrado desse tripé, permitindo a coexistência e a harmonia entre esses três elementos, acredita-se ser um caminho interessante para aproximar a literatura, por meio dos contos, aos surdos, sem esquecer a ideia de emancipação (Silva, 2015) pela leitura e escrita do texto literário, além de estimular o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita para esses sujeitos.

O caderno introdutório da proposta curricular bilíngue para o ensino de surdos descreve-a como: “BILÍNGUE, VISUAL, FUNCIONAL, CONTEXTUALIZADA, AUTÊNTICA, INTERCULTURAL, MULTISSEMIÓTICA, DIALÓGICA, CONTRASTIVA, BASEADA NO PERFIL E NAS ESPECIFICIDADES DOS ESTUDANTES SURDOS E SURDOCEGOS” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23, grifos dos autores).

Dentre essas características, destacam-se os termos *visual*, *autêntica* e *multissemiótica*, que se entrelaçam com a reflexão a seguir. O aspecto visual reitera que essa característica é parte integrante e essencial das identidades surdas, atestando sua surdez em sentido orgânico ou adquirido, o uso linguístico da língua de sinais e seu processo de aprendizagem, fortemente marcado pela visualidade.

Quanto ao termo *autêntica*, os autores o descrevem como: “(...) porque envolve a escolha de textos de diferentes gêneros textuais, extraídos de materiais reais e não criados artificialmente para as aulas de português” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23). Isso justifica a opção e o embasamento metodológico pela escolha do conto como gênero literário para pensar a educação literária desses sujeitos.

O termo *multissemiótica* significa que a produção literária para surdos está envolta em múltiplos signos, ou seja, nas palavras dos autores: “inclui diversas representações linguísticas e paralinguísticas, por meio de estruturas linguísticas visuais, língua de sinais, letras e demais informações visuais” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 23). Com base no tripé proposto por Gurgel e Karnopp (2015) e nessas três características, o trabalho com a leitura, a escrita, a compreensão e a interpretação de textos literários para surdos perpassam pelas multissemioses.

O Português Escrito como Segunda Língua para os Estudantes Surdos (PSLS), segundo a proposta, deve ser ensinado seguindo a sistemática estrutural da BNCC (Brasil, 2018). Cada fase, etapa, nível e modalidade da educação básica, incluindo o ensino superior, terá um itinerário de competências, habilidades, objetivos de aprendizagem, objetos de conhecimento e práticas de linguagem que expressem tanto a leitura visual quanto a escrita.

Nesse sentido, a questão das multissemioses na leitura e na escrita, ou como referido na proposta *semiotização da leitura e da escrita*, está intimamente ligada à visualidade do surdo. Como reflete Faria-Nascimento (2012), as competências linguísticas serão desenvolvidas por meio da “intrínseca relação que há entre ‘ler’ e ‘ver’” (Faria-Nascimento 2012, p. 88, aspas da autora).

Diferentemente dos ouvintes, que têm à disposição as competências linguísticas que envolvem falar, ouvir, ler e escrever ao aprender qualquer L2 oral, para os surdos, os termos *auditivos* como ouvir e falar necessitam de recursos de terapia fonoaudiológica, o que, segundo a proposta, não é foco na educação bilíngue de surdos. Essa decisão deve ser discutida entre os

familiares e, caso optem por seguir tais procedimentos, buscá-los fora do horário escolar, pois a escola bilíngue de surdos não é o local para focar nessas questões.

Com a leitura e a escrita como *eixos de ensino*, em que pese a “leitura e a escrita de textos de diferentes gêneros textuais, com atenção merecida aos textos literários” (Faria-Nascimento *et al.*, 2021, p. 29), os surdos serão orientados a desenvolver as habilidades de leitura e escrita por meio da visualidade. Nesse sentido, *a semiotização da leitura e da escrita*:

É um processo no qual os estudantes surdos assimilam imagens, língua de sinais, letras e informações visuais de distintas naturezas, a partir das quais fazem conexões entre significado e significante, associam letras de palavras do português escrito com configurações de mão do alfabeto datilológico, sua combinação a sinais em língua de sinais e a referentes do mundo real. Trata-se de uma assimilação de textos e contextos para a construção de significados. (Faria-Nascimento *et. al*, 2021, p. 29-30)

Reiterando, o processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita para surdos envolve a confluência de diversos signos, especialmente aqueles com características visuais e imagéticas. Os surdos necessitam de *inputs* linguísticos visuais para compreender sua L2 e, assim, apropriar-se dos textos literários. Essa proposição, iniciada desde a tenra idade, é fundamental para a primeira etapa do processo de *literacia*, conforme a proposta bilíngue. É crucial destacar que esse processo deve ser marcado pelo uso de recursos visuais, desde o material didático até a ambientação dos espaços escolares, explorando a visualidade com estratégias que a estimulem.

Adiante, apresentamos a discussão de Cosson (2021), que reflete e propõe aspectos metodológicos para o ensino de literatura na escola sob a perspectiva do letramento literário. Tendo a literatura presente no ambiente escolar como disciplina, Cosson (2021) propõe que o letramento literário *amplie as formas de uso* do texto literário indo além do panorama comum das aulas de literatura, que muitas vezes se configuram como extensas aulas de história, com caracterizações engessadas sobre autores, períodos e estilos literários.

Por essa problemática ser complexa, o autor a trata como questão de letramento e letramento literário, pois segundo Magda Soares (1998), letramento: “ Trata-se não da aquisição da habilidade de ler e escrever, como concebemos usualmente alfabetização, mas sim da apropriação da escrita e das práticas sociais que estão a elas relacionadas” (Soares,1998 *apud* Cosson, 2021, p. 11).

Essa perspectiva se relaciona com a defesa de Silva (2015) por uma educação literária para surdos que não se resuma à *decodificação* das escritas, nem seja apenas um pretexto para o ensino da língua portuguesa escrita.

Somada à defesa da educação bilíngue, entendemos que a questão central de nossas reflexões é também uma questão de letramento e letramento literário. Ideamos que os surdos se aproximem da literatura por meio dos contos, em um processo de apropriação efetiva da leitura e da escrita da L2, ampliando seus horizontes (Cosson, 2021).

Essa proposição visa sanar lacunas na educação de surdos, formando *leitores visuais* que saibam efetivar a escrita da L2, apesar das complexidades da relação entre L1 e L2 e dos contextos em que a L2 se apresenta. As proposições, ainda que considerem as especificidades na educação desses sujeitos, sempre enfrentam desafios na prática.

Cosson (2021) chama atenção para uma importante questão sobre a leitura literária e seu processo na escola: “Não é possível aceitar que a simples atividade de leitura seja considerada a atividade escolar de leitura literária. Na verdade, apenas ler é a face mais visível da resistência ao processo de letramento literário na escola” (Cosson, 2021, p. 26). Com isso, o autor reflete que o ato de ler não encerra o processo de letramento literário, sendo apenas uma parte visível dele. Nas camadas não aparentes “encontram-se as pressuposições sobre leitura e literatura que, por pertencerem ao senso comum, não são sequer verbalizadas” (Cosson, 2021, p. 26).

As reflexões de Cosson (2021) acerca do letramento literário nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto privadas, revelam uma relação complexa com a aceitação da literatura como disciplina curricular. O autor reflete que a face mais visível desse processo, a leitura, esconde diversas pressuposições, como a crença de que a literatura é algo ultrapassado para a escola contemporânea.

Diante disso, questionamos: ler para quê? Por que o estudante surdo precisa desenvolver-se como um leitor literário proficiente em sua L2? Nossas proposições, ao mencionar a leitura literária e seu letramento, baseiam-se na ideia de Cosson (2021) de *ampliar as formas de compreensão* da leitura e escrita. Sendo assim, a leitura é parte integrante do processo de letramento, e não o seu fim.

A leitura literária no ambiente escolar deve ser um “lócus de conhecimento” (Cosson, 2021, p. 26), indo além do *entretenimento* e da *fruição*. Para isso, a escola deve oferecer

mecanismos adequados de interpretação de textos literários, “de forma a ensinar o aluno a fazer essa exploração” (Cosson, 2021, p. 27).

Cosson (2021) também destaca que a escola não deve se interpor entre a obra e os leitores, impedindo a leitura direta e a formulação de hipóteses e raciocínios próprios. O ato de ler proporciona contato com diferentes interpretações e sentidos, pois o leitor interage com a visão do autor e com suas próprias visões, concebendo o sentido em um lócus social, já que ambos estão conectados à sociedade. “Os sentidos são resultado de compartilhamentos de visões de mundo entre os homens no tempo e no espaço” (Cosson, 2021, p. 21).

Ademais, o ato de ler também não encerra as interpretações do que é lido, pois é um processo dinâmico onde:

É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique aceitá-lo, é o gesto essencialmente solidário exigindo pela leitura de qualquer texto. (Cosson, 2021, p. 27)

Pensando nessa *abertura ao outro*, vemos que estas reflexões sobre o letramento literário proposto por Cosson (2021) podem ser traduzidas na educação de surdos como propostas que incentivem experiências de leituras literárias destes, visto que é um conhecimento que proporciona também abrir-se a si pela palavra lida, interpretada e expressada. Desse modo, a figura do professor é fundamental nesse processo, pois a ele cabe o incentivo para que, “com seus alunos, explore ao máximo as potencialidades” (Cosson, 2021, p. 29) do texto literário, por meio da leitura e seus mecanismos de interpretação.

Cabe ao professor “criar condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos” (Cosson, 2021, p. 29). Ele será o mediador desse processo. Estes são alguns passos e reflexões em direção ao letramento literário para formar leitores proficientes, os quais mantêm e manterão contato com diversos textos além dos literários, cada um ao seu modo, requisitando maneiras de assim interpretá-los e lê-los.

É nesse sentido, refletindo e propondo, que apresentamos, mediante a abordagem bilíngue e as ideias discutidas sobre o desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita pelo olhar, pelo visual, contidas na proposta curricular bilíngue, que ensejamos descrever adiante nossas ideias por meio do trabalho com a sequência didática pensada para trabalhar a leitura literária.

Assim, temos os contos indígenas como gênero a ser explorado. Na próxima seção, descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa.

5 PERCURSO METODOLÓGICO: organizando a proposta

5.1 Tipo de Pesquisa

Para buscar responder à questão que norteia este estudo, a saber: como o gênero literário conto pode ser desenvolvido para a construção da formação do leitor literário surdo? E, quanto ao seu objetivo geral que chama a necessidade de organizar tal percurso metodológico: propor estratégias de leitura de contos indígenas para alunos surdos. Com base em seu objetivo, traçamos nosso percurso metodológico.

Nas palavras de Gil (2002) esta é uma pesquisa exploratória, esta pesquisa visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. [...] Apresenta um planejamento bastante flexível, na maioria dos casos assume a forma de pesquisa bibliográfica.” (Gil, 2002, p. 41) e como nosso estudo apresenta uma “preocupação com a atuação prática”, (Gil, 2002, p.42) gerando um produto, fruto da discussão teórica e metodológica dos referenciais nos quais nos apoiamos, percebemos que este estudo se enquadra dentro o que o referido autor defende por pesquisa descritiva, pois segundo ele, este tipo de pesquisa “são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática.” (Gil, 2002, p.42)

5.2 Abordagem Metodológica

Destacamos também que utilizamos a abordagem qualitativa para tratar a questão norteadora deste estudo, o qual se constituiu a partir de suas bases dentro da Literatura – de forma regionalizada, Literatura Indígena – e se fundamenta no aporte teórico da Teoria Literária e dos estudos da leitura literária, letramento, bem como os estudos sobre a educação de surdos, em que apesar da abordagem bilíngue de ensino destes a partir da *Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior* organizada por Faria-Nascimento *et al.* (2021), lançada com o apoio do MEC.

5.3 Procedimentos da Pesquisa

Quanto aos seus procedimentos, esta pesquisa, por meio da abordagem qualitativa, teve seu corpus organizado por um conjunto de procedimentos que inclui:

- Revisão da literatura por meio da pesquisa bibliográfica;
- Busca de publicações disponíveis na internet nos repositórios: CAPES, Plataforma Sucupira, SciELO Library, dentre outros.

5.4 Produto da Pesquisa

Por meio destes procedimentos, descrevemos a seguir o produto – a sequência didática – que idealizamos para responder ao quarto objetivo desta pesquisa, a saber : Apresentar uma proposta de sequência didática como estratégia de leitura literária utilizando o conto indígena para o ensino de alunos . Adiante, nossa proposta de sequência didática literária.

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERÁRIA: descrição da proposta

Com base nas proposições de Cosson (2021) anteriormente apresentadas, chegamos a esta seção para descrever nossa proposta metodológica de trabalho a partir do conto. Apoiados nas proposições deste autor, que propõe a sequência didática para o âmbito do trabalho com a literatura, unimos nossas ideias às deste autor para descrever, por meio de suas quatro etapas, a saber: “motivação, introdução, leitura e interpretação” (Cosson, 2021, p. 51). Como ideamos trabalhar um conto indígena a partir da obra *Contos Indígenas Brasileiros* de Daniel Munduruku (2005), a princípio, segundo as conceituações de Cosson (2021), nos propomos a trazer a sequência didática básica que contém as quatro etapas mencionadas anteriormente. A seguir, vamos esclarecer cada uma dessas etapas.

Antes, achamos necessário mencionar as palavras de Zabala (1998) sobre a sequência didática, apontado por ser a pessoa que teceu reflexões iniciais sobre esta proposta metodológica. Este autor conceitua a sequência didática como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos” (Zabala, 1998, p. 18). Como o próprio nome sugere, a sequência didática são atividades que devem seguir uma sequência organizacional lógica e temporal, a fim de atingir os objetivos a que ela se propõe.

Pela sequência didática, as atividades desenvolvidas devem complementar-se em uma perspectiva de progressão, por isso, as atividades são realizadas em etapas subsequentes, a fim de oportunizar a participação do aluno em todas elas. Esse tipo de prática metodológica tem despertado o interesse de sua aplicabilidade em distintas áreas do conhecimento, motivo pelo qual Cosson (2021) estudou e colocou em prática suas aplicabilidades para o contexto do ensino da literatura. Assim, o trabalho com sequências didáticas apresenta uma grande alternativa na condução de atividades que visam a apreciação dentre os mais diversos gêneros textuais, dentre os quais destacamos o gênero literário conto.

Voltemos a Cosson (2021) para explicar as partes que compõem a sequência didática literária básica. A etapa inicial de apresentação de uma obra, texto literário, vem por meio da motivação de sua leitura, o que, nas palavras do autor: “a leitura demanda uma preparação, uma antecipação” (Cosson, 2021, p. 54). Nesse sentido, o autor reflete que essa parte se constitui dos modos pelos quais se acessa uma obra, o que traz certa responsabilidade do professor no sentido

de ser um termômetro da boa ou não aceitação da obra para com os alunos, pois “Na escola, essa preparação requer que o professor a conduza de maneira a favorecer o processo de leitura como um todo” (Cosson, 2021, p. 54). Sendo assim, as formas como se chega a uma obra precisam dessa preparação prévia para que esse de fato seja um começo e que seja um passo progressivo para a efetivação da leitura. Portanto, *a motivação* consiste em: “preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2021, p. 54). É a partir da motivação que se pode vislumbrar o sucesso do encontro entre a obra e o leitor, bem como a efetivação da leitura entendendo-a como um processo constituído de fases, etapas, momentos.

Para estabelecer essa preparação, o autor propõe que sejam utilizadas conversas, reflexões iniciais, perguntas com situações-problema e atividades que materializam – inclusive com a produção escrita pelos alunos – sobre temas que permeiam a obra de trabalho. Para isso, podem ser utilizados também outros gêneros literários. Esses temas precisam ter certa relação com a obra abordada, uma vez que as sugestões que o autor faz são com base no trabalho a partir de contos e poemas. Ele sugere exemplos para este contato inicial por meio de outros contos para refletir sobre as temáticas que reverberam no tipo de obra – e qual gênero, se é narrativo, poético – a ser trabalhado.

Em geral, o autor não assevera que essa abordagem inicial deva ser sempre feita pela “ordem temática” (Cosson, 2021, p. 55), porém, geralmente, “essa seja a ligação mais usual”. Dessa forma, é importante reiterar que essa parte inicial também requer a participação ativa dos alunos, bem como, obviamente, todo o processo de aplicação da sequência. Uma observação importante que o autor coloca, mediante os questionamentos que recebera nos momentos de aplicação desta proposta para professores, é se essa abordagem inicial, a *motivação*, ao ser marcada pela escolha de temas que reverberam na obra a que se intenciona estimular a leitura, não limitaria ou conduziria de maneira compartimentada as interpretações dos alunos durante a progressão da leitura.

O autor responde lembrando que “a motivação prepara o leitor para receber o texto, mas não silencia nem o texto nem o leitor” (Cosson, 2021, p. 56). Neste caso, o autor se justifica chamando atenção para o fato de que o professor precisa depositar mais confiança no “leitor e no texto”, uma vez que, essas são proposições que não engessam a leitura literária, a experiência com a obra, nem, por extensão, afetam negativamente todo o processo de letramento dos alunos.

Adiante, seguimos com a *introdução*, a qual Cosson (2021, p. 57) diz que é “(...) a apresentação do autor e da obra”. Essa etapa, como o nome sugere, introdutória, de aproximação da obra com o leitor, requer certos cuidados. O primeiro dele: “(...) é que a apresentação do autor não se transforme em longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessa a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler um de seus textos (...)” (Cosson, 2021, p. 60)

Nesse sentido, não há necessidade de ser excessivo com detalhes que não são traduzidos por uma linguagem acessível aos alunos e que, conseqüentemente, sejam informações que não alcancem os interesses destes por serem demasiadas e/ou por não se aproximarem de seu nível de entendimento. No meio das informações, possibilidades de leitura que o próprio leitor faz da obra, as informações sobre a biografia do autor são parte dessas possibilidades que podem ser apresentadas, porém, sem excessos, assim como observar que a leitura, nesse momento da *introdução*, “(...) não pretende reconstituir a intenção do autor ao escrever aquela obra, mas aquilo que está dito para o leitor” (Cosson, 2021., p. 60). Ademais, o autor reforça que as informações biográficas ditas nesse momento introdutório devem ser feitas pensando sempre na relação com a obra.

Outro cuidado que deve ser tomado na introdução é sobre “a apresentação da obra”. Com esses termos, Cosson (2021) chama atenção “na direção com os cuidados de quem caminha com você” (Cosson, 2021, p. 60), pois, se estamos falando em termos de direção e cuidados didático-pedagógicos, é necessário pensar em como essas informações serão melhor recebidas pelos alunos.

O autor diz que as informações sobre a apresentação da obra precisam ser feitas de modo a justificar sua escolha e, assim, não se recomenda para esse momento “uma síntese da história” da obra sob pena de atrapalhar o prazer da leitura. No entanto, o autor afirma que há casos em que essa prática se faz necessária. O que determina se isto é recomendado ou não é, certamente, o conhecimento prévio dos alunos.

Para finalizar as recomendações destacadas por nós, sobre a introdução, o autor reforça que as estratégias podem ser diversas com a introdução da obra, ficando a cargo do professor decidir pelas opções que dispõe. Contudo, o que o professor não pode deixar de fazer é “(...) apresentá-la fisicamente aos alunos” (Cosson, 2021., p. 60). Esse momento é de grande simbolismo aos alunos e pode, inclusive, levar a buscá-los a conhecer os livros, seja na biblioteca

escolar ou outro local. Pode-se organizar para que eles tenham essa experiência de manuseá-los, ver suas partes constituintes, observar o visual/imagético que os integra, e assim, construir o hábito da leitura e conhecer os locais onde estão os livros. É também oportuno, segundo o autor, um momento de leitura coletiva da obra.

Adiante, apresentamos a *leitura*, terceiro momento constituinte da sequência literária descrita por Cosson (2021). Nela, o autor reconhece que concentra grande parte dos esforços que se empreendem em todo o desenvolvimento e evolução do processo de letramento literário, que é “o acompanhamento da leitura” (Cosson, 2021, p. 62). O autor reflete que esse acompanhamento precisa ser regular e que, mais uma vez, volta a falar sobre a condução/direção desse processo com os alunos, para que estes não fiquem *soltos* na leitura e sim, tenham o que fazer com o texto, principalmente quando se trata de obras inteiras, ou seja, as obras mais extensas como um romance, por exemplo.

Nesse sentido, a leitura no ambiente escolar precisa dessa direção, pois, como obviamente estamos falando em termos didático-pedagógicos da leitura literária, não é exagero lembrar que este processo requer planejamento, bem como objetivos a cumprir, como reforça o autor. Unimos as recomendações do autor à nossa crença quando ele comenta que esse processo de acompanhamento não deve ser confundido com *policimento*, pois, a tarefa do professor não é de servir de vigilante do aluno “para saber se ele está lendo o livro”, sua função é “acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive, aquelas relativas ao ritmo da leitura” (Cosson, 2021, p. 62).

Nesse processo de leitura, que tem relação direta com o acompanhamento da leitura, Cosson (2021) recomenda que as leituras mais extensas sejam feitas em casa ou em locais que a escola proporcione como adequados para comportar essa atividade – salas de leitura, biblioteca, etc. – e a partilha dessa leitura deve ser feita em *intervalos* de acordo com a própria carga horária definida para essa atividade se for possível adiantar a leitura na escola. Apesar das informações que podem ou não ser *adiantadas* nesta partilha – pensando no caso dos alunos que têm o ritmo de leitura mais devagar – o autor reforça que os possíveis adiantamentos não vão *estragar* a experiência de leitura da obra, pois, “a leitura do texto literário (...) é uma experiência única e, como tal, não pode ser vivida vicariamente. Conhecer a história ou saber o final de um romance jamais substitui essa experiência, tanto que continuamos a ler obras cujos 'segredos' são amplamente conhecidos.” (Cosson, 2021, p. 63, aspas do autor).

Desse modo, não há como *estragar* verdadeiramente a experiência de leitura se, porventura, nesses momentos de partilha da leitura para o professor saber o andamento dela, algumas informações sobre a narrativa forem expostas. Em nossa visão, cremos que essas questões devem inclusive, serem trazidas para debate com os alunos, pois, concordamos com o autor quando reflete que, naturalmente, ao ler uma obra, apreendemos muito mais informações do que estas e outras que são divulgadas a qualquer altura na narrativa pelos leitores que terminam a leitura primeiro.

Em relação aos textos menores, o autor recomenda, semelhante ao tópico da motivação, que esse momento de leitura possa ser auxiliado pela leitura de outro texto que sirva de apoio temático, ou seja, que esse texto remeta ao texto principal. Essa é uma forma que também servirá para *ampliar a leitura* e fazer um comparativo do que foi lido anteriormente do texto maior com semelhanças e distanciamentos que essas leituras proporcionam. Assim como na leitura dos textos maiores, essa interlocução com os textos menores é bem-vinda por meio dos *intervalos de leitura*.

Prosseguindo, vamos para a última parte que constitui a sequência literária básica, segundo Cosson (2021), que é a *interpretação*. Essa etapa corresponde: “(...) ao entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” (Cosson, 2021, p. 64)

Nesse sentido, certamente estamos diante de uma variedade de *práticas, postulados, questões e seus limites* que envolvem o ato de interpretar dentro da Literatura e das Ciências Humanas, como reforça o autor.

Devido à impossibilidade de reconciliar essas *práticas, postulados e questões*, Cosson (2021) observa que é preciso, antes, ter a consciência de que “a literatura traz implícita ou explicitamente uma concepção do que seja uma interpretação ou de como se deve proceder para interpretar os textos literários” (Cosson, 2021, p. 64). Diante dessa diversidade e complexidade que cercam a interpretação dentro do processo de leitura literária, o autor recorta para suas possibilidades a despeito da necessidade em considerá-la como algo *intransponível*. Assim, para entender esse processo, ele considera dois momentos: *um interior e um exterior* (Cosson, 2021, p. 65, grifos nossos).

O *momento interior* diz respeito à experiência individual de contato com a obra, é uma experiência *insubstituível* que possibilita ao leitor decifrar cada palavra e seus sentidos na obra.

Esse é o momento em que o autor chama de “núcleo da experiência da leitura literária”(Cosson, 2021, p. 65,) e que não é permeado pela inferência de outrem como os outros momentos; *motivação, introdução e leitura*.

Quanto ao *momento exterior*, o autor diz que ele: “é a concretização, a materialização da interpretação como ato de construção de sentido em uma determinada comunidade” (Cosson, 2021, p. 65). É também o momento em que o leitor manifesta como a obra que leu lhe afetou internamente e faz ecoar em seu exterior.

Nesta perspectiva, Cosson (2021) chega à ideia de *comunidade de leitores*, isto é, um espaço e/ou momento de socialização da leitura da obra, pois conforme esclarece o referido autor, “na escola, entretanto, é preciso compartilhar a interpretação e ampliar os sentidos construídos individualmente.” (Cosson, 2021, p. 65-66)

Diante do exposto, partiremos adiante para o delineamento de nossa proposta de sequência didática literária de acordo com todas as referências que foram dialogadas nas seções anteriores e nesta, na qual explicamos de maneira teórica o funcionamento das etapas de uma sequência literária básica pensada e proposta de acordo com Cosson (2021).

6.1 A sequência didática literária básica para surdos na perspectiva bilíngue

O ensino bilíngue para surdos, que combina a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a Língua Portuguesa, oferece uma base para a inclusão de alunos surdos em diversos gêneros literários, incluindo a Literatura Indígena. A utilização de gêneros literários narrativos de Língua Portuguesa por meio de contos indígena contribui para aproximar esses alunos à narrativas em língua portuguesa, promovendo a compreensão e valorização das culturas indígenas. Deste modo, o ensino deve ser cuidadosamente planejado para respeitar as especificidades linguísticas e culturais dos alunos surdos, proporcionando uma formação que contemple a diferença surda marcada pela visualidade.

Assim, com base nos pressupostos apresentados nas seções anteriores, apresentamos a nossa proposta de sequência didática literária como estratégia de leitura usando o conto indígena para o ensino de alunos surdos do 6º ano do ensino fundamental, por meio do conto indígena *A pele nova da mulher velha* que compõem a obra *Contos Indígenas Brasileiros*, organizada por Munduruku (2005).

Público-alvo: Alunos do 6º ano (Fundamental II) - Anos finais

Abordagem de Ensino: Educação bilíngue

Objetivos da Sequência

- Aproximar-se da literatura indígena por meio do conto;
- Experienciar a leitura dos contos indígenas por meio das especificidades da Libras e do Português;
- Apropriar-se do texto literário para além das expectativas de aprendizagem que envolvem a Libras e o Português;
- Dialogar sobre aspectos culturais que a literatura indígena evidencia por meio do texto escrito em português.

Motivação

Tempo estimado: 1 aula (50 min)

Disposição dos alunos na sala: círculo

Materiais a serem utilizados: slides com as ilustrações

Nesta etapa, considerada como fundamental para apreciação do texto literário, é importante investigar os conhecimentos prévios dos alunos, verificando se eles têm informações básicas sobre os povos indígenas através do reconhecimento figurativo/visual das imagens que devem ser apresentadas. Embora essas questões possam parecer elementares, é crucial considerá-las devido à realidade educacional desses alunos. Muitos deles não frequentam a escola bilíngue desde a educação infantil e começam a adquirir a Libras tardiamente, resultando em uma considerável defasagem de conteúdos na progressão da aprendizagem.

Os alunos surdos, em comparação com alunos ouvintes da mesma idade, acessam conteúdos e informações de maneira tardia. Isso se deve, em grande parte, a questões linguísticas e políticas que afetam a presença da Libras nas escolas brasileiras. Como esta sequência foi

planejada para a educação bilíngue de alunos surdos, acredita-se que essa política educacional e abordagem metodológica sejam as mais adequadas para atender às suas necessidades.

Desta forma, sugere-se iniciar destacando imagens de um dos artefatos que pertencem aos povos indígenas, objeto este que é utilizado por eles no dia a dia. Depois dessa imagem, evolui-se para a figura do indígena utilizando tais artefatos em cenas do seu cotidiano. Essas imagens são para motivar a introdução da obra a ser trabalhada. À proporção que as imagens vão sendo passadas, o(a) professor(a) instiga, questiona aos alunos o que são essas pessoas, que objetos são esses, explora ritos culturais etc. Para esse momento, sugere-se as seguintes imagens abaixo:

Figura 1: Cocar Indígena



Fonte: Google imagens

Figura 2: Indígena com arco e flecha



Fonte: Google imagen

Figura 3: Festival de Povos Indígenas do Estado da Paraíba



Fonte: Alan Azevedo (2023)

Figura 4: Povos Yanomami



Fonte: Google imagens

Figura 5: Ritual de casamento do povo Pataxó



Fonte: Isis Medeiros (2023)

Introdução da Obra

Tempo estimado: 1 aula (50 mim)

Disposição dos alunos na sala: em círculo

Materiais a serem utilizados: slides com as ilustrações e o livro *Contos Indígenas Brasileiros*, organizado por Munduruku (2005).

Esta etapa corresponde ao momento de encontro do leitor com a obra. Logo, ela deverá ser apresentada aos alunos, exibindo-se o livro físico. A partir daí, questiona-se sobre o visual da capa e o que ela lhes transmite, aguardando as primeiras respostas. Faz-se uma referência ao que foi discutido na aula anterior, utilizando as imagens apresentadas nos slides, para questionar sobre a relação dessas imagens com a capa do livro

Este é o momento de explicar aos alunos a ligação entre as imagens apresentadas inicialmente e o conteúdo da aula. A partir daí, será feita uma introdução geral sobre os povos indígenas e suas formas diferenciadas de vida. Com o auxílio das imagens projetadas nos slides, devem ser mostradas algumas imagens de povos indígenas que habitam o estado do Maranhão. Esse momento pode ser surpreendente para muitos alunos, pois, na educação básica, a percepção sobre os indígenas

Figura 6: Foto da Capa do livro



frequentemente está associada a uma realidade distante e quase lendária.

Além disso, esse é um meio de mostrar que esses povos estão presentes em diversos locais, não apenas nas terras indígenas e habitações mais tradicionais. A discussão deve-se encaminhar para o envolvimento dos indígenas com a produção de histórias, destacando que eles são excelentes contadores de histórias. Durante essa explicação, deve-se mostrar uma imagem do escritor da obra em destaque, permitindo que os alunos vejam um indígena escritor.

A partir dessa obra – o livro mostrado – os alunos podem conhecer o conto *A pele nova da mulher velha*, um conto do povo *Nambikwara*, bem como as diversas histórias que compõem o livro. Essa etapa deve ser encerrada permitindo que os alunos conheçam a obra de perto, manuseando brevemente o livro para observar mais atentamente os detalhes visuais da capa, das orelhas, das letras e das ilustrações presentes.

Imagens de alguns povos indígenas maranhenses serão apresentadas a seguir.

Povo Awa Guajá

Figura 7: Mulheres e crianças Awa Guajá



Fonte: Soledad Barruti (2022)

Figura 8: Awa Guajás em banho de rio



Fonte: Soledad Barruti (2022)

Figura 9: Awa Guajás reunidos em protesto



Fonte: Soledad Barruti (2022)

Povoados Guajajara

Figura 10: Ritual da menina-moça(Moqueado) **Figura 11:** Comida da festa do Moqueado



Fonte: Genilson Guajajara (2023)



Fonte: Genilson Guajajara (2023)

Figura 12: Guajajaras reunidos em protesto



Fonte: Google Imagens (2019)

Figura 13: Daniel Munduruku (autor da obra)



Fonte: Luciano Avanço (2021)

Leitura

Tempo estimado: 1ª aula (50 min)

Disposição dos alunos na sala: círculo

Materiais a serem utilizados: cópias do conto *A pele nova da mulher velha* que compõem a obra *Contos Indígenas Brasileiros*, organizada por Munduruku (2005) e slides com as ilustrações de alguns atos da narrativa.

Para esta etapa, cópias do conto *A pele nova da mulher velha* devem ser distribuídas aos alunos. Inicialmente, a história será sinalizada pelo(a) professor(a), permitindo que os alunos acompanhem a expressividade da narrativa em sua L1.

Propõem-se a utilização das ilustrações do artista visual Yuri, conhecido como YQD no Instagram, como recursos visuais. Essas ilustrações, que foram retiradas de seu perfil na rede social, retratam os principais atos narrados do conto. Por essa razão, elas auxiliarão na visualização e compreensão da história, além de facilitar a associação entre o texto visual e verbal, que será constantemente discutido. As ilustrações deverão ser apresentadas em slides o qual será passado em sincronia com o momento da sinalização do conto.

As imagens seguem abaixo.

Figura 14.: Personagem principal do conto

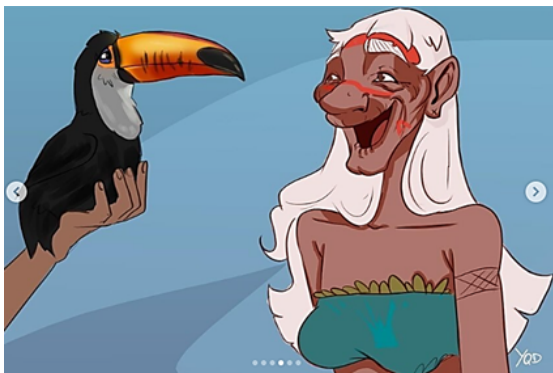


Fonte: @yuriquedesenha

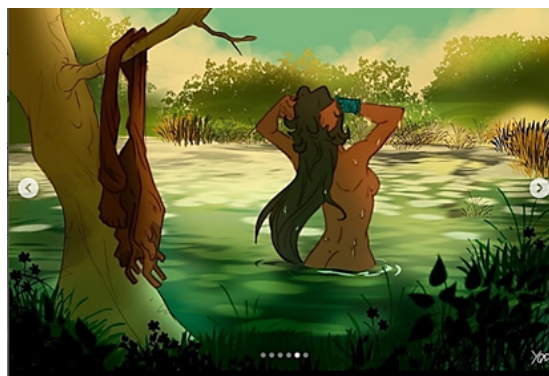
Figura 15. Primeiro ato da narrativa



Fonte: @yuriquedesenha

Figura 16: Segundo ato da narrativa

Fonte: @yuriquedesenha

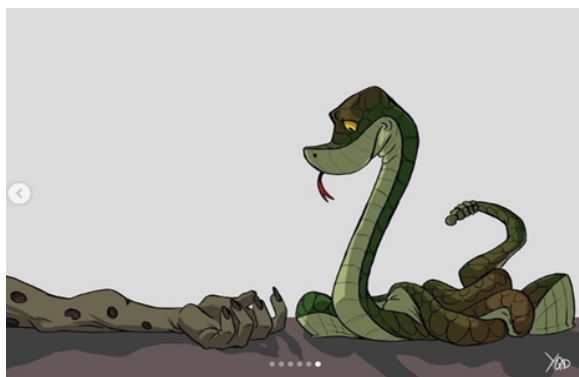
Figura 17: Terceiro ato da narrativa

Fonte: @yuriquedesenha

Figura 18: Quarto ato da narrativa

Fonte: @yuriquedesenha

Fonte: @yuriquedesenha

Figura 19: Ato final da narrativa

F.

Após a sinalização de todo o conto, os alunos serão estimulados a recontar a história para avaliar seu nível de apreciação e memória após terem visualizado a narrativa em Libras. Essa recontagem proporciona uma noção de quanto eles conseguem conectar as partes da história de acordo com o enredo e sua sequência temporal. Durante esse processo, através de um diálogo com perguntas que incentivam a participação ativa, os alunos são levados a reconhecer os elementos básicos da narrativa, tais como personagens, conflito, espaço, sequenciamento temporal dos acontecimentos e desfecho.

Em seguida, os alunos realizarão a leitura do conto a partir das cópias entregues no início da aula. Esse momento também pode ser utilizado para que o(a) professor(a) repita a sinalização da história, caso haja dúvidas contextuais, especialmente em relação ao significado de algumas palavras diferentes usadas no texto em português.

Interpretação

Tempo estimado: 2 aulas (50 min cada)

1ª aula: Momento Interno

Disposição dos alunos na sala: círculo

Materiais a serem utilizados: cópias do conto *A pele nova da mulher velha*

Esta etapa, que é marcada pela experiência individual do aluno com a obra , sugere-se retomar ao texto escrito por meio de uma leitura silenciosa, esclarecendo mais uma vez quaisquer dúvidas sobre o léxico utilizado no texto. Isso é necessário, assim como o estímulo à pesquisa em dicionários e outros mecanismos de busca, como os facilitados pela internet, como o Google. Frequentemente, os alunos surdos questionam o vocabulário que ainda não lhes é comum. Isso não é exclusivo dos surdos, mas fazemos essa ressalva devido às peculiaridades dos sistemas linguísticos envolvidos na educação bilíngue.

Precisamos sempre demarcar as diferenças entre o Português e a Libras, já que os alunos precisarão desenvolver níveis de proficiência em ambas as línguas. Além disso, é importante fomentar a autonomia deles na pesquisa de vocabulários, dicionários ou outros mecanismos de busca para esclarecer dúvidas sobre o léxico do Português. Esse investimento na autonomia deve ser constante.

É importante destacar o vocabulário selecionado pelo autor ao final do conto, composto por termos específicos utilizados pela língua do povo indígena em questão, no caso, o povo *Nambikwara*. Esses termos não apenas enriquecem o texto, mas também fornecem uma janela para a cultura e a linguagem desse grupo específico.

A diversidade dos povos indígenas no Brasil é notável, com suas comunidades espalhadas por todos os estados do país. A ilustração na capa do conto, que inclui um mapa indicando a localização do povo *Nambikwara* nos estados de Mato Grosso e Rondônia, serve como uma ferramenta visual para compreender melhor onde esses povos vivem . O mapa auxilia os leitores a compreenderem melhor onde esses povos estão localizados.

Para estimular os estudantes a refletirem sobre o conto, pode-se utilizar perguntas que enfoquem a conduta de cada personagem. O fundo moral da narrativa, que aborda a velhice e o envelhecer, serve como ponto de partida para essas reflexões. A partir dessa temática, pode-se questionar os alunos sobre a relação deles com os idosos que fazem parte de seu cotidiano, como parentes (avós, tios-avós), amigos de familiares, vizinhos e funcionários da escola.

Esse é um momento oportuno para relacionar o enredo do conto com a vida dos alunos. Eles podem expressar suas opiniões sobre o conto com base nas situações narradas, fazendo conexões entre a narrativa e as vivências diárias dos alunos, observando como eles expressam suas opiniões, pensamentos e como conectam a narrativa com a realidade das pessoas idosas que conhecem.

Além disso, é relevante destacar que as formas de envelhecer e de tratar os idosos variam de cultura para cultura. Essa diversidade cultural enriquece a discussão e permite uma compreensão mais ampla e respeitosa das diferentes abordagens ao envelhecimento e ao cuidado com os idosos.

Dessa forma, pode-se obter uma visão mais ampla da riqueza cultural e linguística dos povos indígenas, promovendo uma compreensão mais profunda e respeitosa de suas tradições e modos de vida.

2ª aula: Momento Externo

Disposição da turma: em equipes

Material necessário: novas cópias do conto com a parte final retirada, caderno, lápis e/ou caneta;

O *momento externo* é marcado pela socialização e registro das interpretações realizadas coletivamente. Para este momento, sugere-se o trabalho em equipe.

Os alunos devem se reunir em equipes, de escolha própria, para hipotetizar um novo final para o conto trabalhado. Deve-se fornecer uma nova impressão do conto trabalhado sem a parte final do texto. Eles serão estimulados a produzir coletivamente um novo desfecho para a narrativa diferente do original. O principal critério é que o novo final do conto não pode se aproximar em nada do texto original. Essa etapa destina-se ao uso da criatividade dos alunos e, ao mesmo tempo, verifica-se a expressão escrita em português.

Momento Final de Execução da Sequência:

Cada equipe escolherá um representante que fará a leitura sinalizada do novo final do conto. Isso significa que os alunos expressarão em Libras o que escreveram, mostrando assim à turma sua produção criativa.

Esse também é um espaço para que os alunos expressem sua satisfação – ou não – com o conteúdo trabalhado, compartilhando suas impressões sobre o que aprenderam em relação à literatura indígena a partir do conto estudado, das imagens dos povos indígenas que viram e das ilustrações que acompanharam a narração do conto. É o momento de conhecer a opinião dos alunos de forma geral sobre o que aprenderam e o que mais lhes chamou a atenção.

Parte Final da Sequência

A interpretação como parte final da sequência está intrinsecamente ligada à avaliação, como é praxe no processo de aprendizagem. Este é um rito que não deve ser desconsiderado, mesmo tratando-se de uma proposta de sequência literária. Conson (2021) faz algumas observações sobre esse processo, ressaltando que ele deve prezar pela experiência de leitura dos alunos, pelo contato com o texto e sua externalização, mais do que preocupações ortográficas e gramaticais.

A preocupação do autor não é desconsiderar os aspectos linguísticos no ensino da língua materna ou, no caso desta pesquisa, no ensino de L2, tampouco negar a importância da avaliação como uma função pedagógica relevante para diagnosticar o desempenho ou os retrocessos alcançados em relação aos objetivos previamente traçados. Esse diagnóstico também serve para revisar estratégias, compreender o que deu certo e o que não deu, e planejar novamente quando necessário.

Proposta de Avaliação

Propomos que a avaliação da sequência seja engajada com a perspectiva da continuidade, onde o desempenho dos alunos será inscrito por meio de cada etapa da sequência: da motivação

inicial às atividades finais. Inicialmente, critérios como participação, interação no diálogo proposto, envolvimento com os colegas de trabalho, exposição de ideias e organização do ambiente serão os primeiros itens a compor a avaliação.

Na segunda etapa desse processo, os registros na L2, incluindo a produção escrita descrita anteriormente, contarão como a etapa final da avaliação. É essencial prezar pelo diálogo com toda a experiência construída através da apreciação da leitura, o contato com o conto, a leitura visual do texto por meio das imagens, etc. Ao final desse momento, o professor deve recolher a produção escrita para avaliar aspectos relacionados à expressão em L2: organização de ideias, relação do todo com as partes do texto, seleção das ideias principais, nível semântico do léxico empregado, e a articulação de todos esses requisitos com a criatividade de novas ideias.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a ideias que convergem e divergem, na tentativa de acertar em relação ao que propor, esta pesquisa foi tecida. Aqui, nos propusemos a refletir sobre a educação literária de sujeitos surdos e sua relação com a resistente Literatura Indígena, a qual, assim como a história dos surdos, confunde-se com a luta e a resistência e emancipação política, pela conquista de direitos básicos e fundamentais: existir no mundo com suas tradições e culturas preservadas projetado sobre as visões e cosmogonias que colocam a diferença destes como grande ameaça e motivação para que a ordem de subjugação não se finde.

Colocar a Literatura Indígena no centro do debate acadêmico, bem como sua relação com a educação de surdos pela abordagem bilíngue, soma-se como um caminho que se levanta com a intenção de abrir e costurar aberturas como um brado que pede respeito mútuo pela diferença; diferença essa que reverbera no dia a dia destes excluídos: surdos, indígenas, e tantos outros, na assunção de identidades múltiplas sem o risco de pôr-se como se é. Diferença que reverbera na fundamental necessidade de alimentar o espírito e o intelecto pela educação que permeia a letra, litterae, a literatura.

Assim, objetivamos com este estudo propor estratégias de leitura de contos indígenas para alunos surdo por meio da educação bilíngue, a qual é uma necessidade, luta e conquista histórica destes, no sentido de não mais serem expostos à negação de aprendizagens. Agora, acredita-se que ela, por meio do bilinguismo próprio para surdos, seja apreensível a forma de ensinar, motivo de não mais ignorar a L2 – o Português – que outrora, pelas tentativas de aniquilar as identidades surdas, era vista como a língua dos opressores, a língua que colocava sujeitos surdos à margem. Sabe-se que o caminho para ressignificar tais pressupostos ainda é árduo; no entanto, as sementes para colher o novo amanhecer estão sendo plantadas dia a dia, a cada passo, como esse de nossa iniciativa.

Esta pesquisa também estimula e intenciona não só o debate, mas também o planejamento de ações que se façam no sentido de serem/tornarem-se aplicáveis para operacionalizar, materializar a educação bilíngue e, sobretudo, literária de surdos pela aproximação com a literatura indígena por meio dos contos. Como resultado de todo esse percurso reflexivo e propositivo, elaboramos nossa proposta de sequência didática literária com os pressupostos de Rildo Cosson, como produto de intensas leituras, com compromisso centrado na experiência da

leitura, considerando a Libras e o Português e demais peculiaridades necessárias de sujeitos surdos.

Sabemos, pois, que tais ideias podem ser reformuladas, aprimoradas, ampliadas, pois, nas palavras de Silva (2015, p. 14): “Debruçar-se sobre essa tensão teoria e prática implica reconhecer que nossas estratégias de ensino podem ser falíveis”, ou seja, por mais que tentemos pensar sobre todos os aspectos do ensino e da aprendizagem, nossas ideias podem “escapar aos nossos objetivos quando tudo o que planejamos entra em contato com um aluno concreto, que recua ou resiste a certas atividades”. Assim, temos a consciência de que nossas proposições, ainda que cuidadosas, pensando em vários aspectos da aprendizagem dos surdos, seus contextos de vida e os aparatos recursivos que a envolvem, ainda se limitam a esse *aluno concreto* que se materializa no chão da prática.

Ademais, a intenção de pano de fundo desta pesquisa reside em pensar a educação literária tendo em vista o letramento desses sujeitos, incentivando a formação de leitores proficientes, que descobrem o mundo a cada vez que encontram as letras e, no caso do surdo, um *leitor visual*, como disse Silva (2015). Esse leitor proficiente se forma e se transforma a cada leitura, a cada visão que ele tem do texto, qualquer que seja o suporte que o comporta. Estes *passos-piloto* são, principalmente, no sentido de construir, como diz Cosson (2021), a *comunidade de leitores*, que experienciam a leitura como processo intrínseco, interno, individual e a compreendem pelos filtros que a sociedade; o seu externo, que, ao seu tempo e espaço, proporcionam a esses leitores experiências de leituras transformadoras.

REFERÊNCIAS

BERGAMASCHI, Maria Aparecida.; GOMES, Luana Barth. A TEMÁTICA INDÍGENA NA ESCOLA: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, jan./abr. 2012. ISSN 1645-1384. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em: 20 de fev. 2024.

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

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e dá outras providências. Brasília/DF: **D. O. U.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436. Acesso em 02 março. 2024.

_____. **Lei nº 10.639, 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Planalto. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em 22. abril de 2024.

_____. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 12 março. 2024.

_____. Lei nº 11.645, 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394/1996, modificada pela Lei no 10.639/2003-, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em 22. abril de 2024.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 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. **Planalto**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em 20. abril de 2024.

BRANDILEONE, N.F. Ana Paula.; VALENTE, A. Thiago. Literatura indígena para crianças: o desafio da interculturalidade. **Revista Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 53, p. 199-217, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2316-4018538>. Acesso em: 29. março de 2024.

CHIAMPI, Irleamar. **O realismo Maravilhoso**. São Paulo: Perspectiva, 1980.

CONSSON, Rildo. Letramento Literário: teoria e prática. 2. ed. 12. reimpressão – São Paulo: Contexto, 2021.

CORTÁZAR, Júlio. Alguns aspectos do conto. In: CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. Trad. de Davi Arrigucci Jr e João Alexandre Barbosa 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1993.p. 147-163.

COSTA, da. L. W.; LIMA, de. B. C. L.; SANTOS, S. M. literatura indígena: a importância de trabalhar as narrativas indígenas na sala de aula. **Revista Philologus**, Ano 25, n. 75. p.1805-1818 Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2019.

DANNER, L. F (et. al). Uma literatura militante: sobre a correlação de movimento indígena e literatura indígena brasileira contemporânea. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 28, n. 3, p. 163-181, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.17851/2317-2096.28.3.163-18>. Acesso em: 04. abril de 2024.

DORRICO, Julie. Vozes da literatura indígena brasileira contemporânea: do registro etnográfico à criação literária. In DORRICO, Julie et all. (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p: 227-256.

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de (et al.). **Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior**: caderno introdutório. 1. ed. Brasília: Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - DIPEBES/SEMESP/MEC, 2021. [Livro eletrônico.].

FARIA-NASCIMENTO, Sandra Patrícia de. Perspectivas de aprendizagem da linguagem escrita e da Língua de Sinais. **Anais do XI Congresso Internacional e XVII Seminário Nacional do INES - 155 ANOS: A Educação de surdos em debate**. Rio de Janeiro/RJ. Ministério da Educação /Instituto Nacional de Educação de Surdos, set. de 2012.

FRANCISCO, M. A. S. Gildete, da.; CAMPELLO, S. Ana Regina de. Produções literárias adaptadas à comunidade surda: acessibilidade e inclusão de crianças e jovens. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. SU01, 2023. DOI: 10.21680/1984-3879.2023v23n3ID33151. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/33151>. Acesso em: 29 abril. 2024.

GRAÚNA, Graça. Literatura Indígena no Brasil contemporâneo e outras questões em aberto. **Revista: Educação & Linguagem**, v. 15, n 25 (jan-jun), p 266-276. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/273286464_Literatura_Indigena_no_Brasil_Contemporaneo_e_outras_Questoes_em_Aberto. Acesso em: 02. Dez de 2023.

GURGEL, G. Lia. **Contanto e recontando histórias**: tecendo significados na educação de surdos. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Curso de Pedagogia, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, 2013.

_____.; KARNOPP, B. Lodenir. Narrativas sobre a educação literária bilíngue na prática pedagógica com alunos surdos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 23, n. 3, p. 261-280, set./dez. 2015. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 15. março de 2024.

GOTLIB, Battella Nádia. **A Teoria do Conto**. São Paulo: Ática. Material eletrônico (livro digitalizado) – (2004 [1990]).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa** [recurso eletrônico]. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JAKUPÉ, Olívio. Literatura nativa. In: DORRICO, Julie et all. (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p: 45-50.

JOLLES, André. **Formas simples**. Trad. de Álvaro Cabral. São Paulo, Cultrix, 1976.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

MOISÉS, Massuad. **A Criação Literária**: Introdução à Problemática da Literatura. 3. ed. São Paulo : Melhoramentos, 1969.

MUNDURUKU, Daniel. **Contos Indígenas brasileiros**. Ilustrações de Rogério Borges. 2. ed. São Paulo: Global, 2005.

_____. **Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade**. 2008. Disponível em: <http://www.overmundo.com.br/overblog/literatura-indigena>. Acesso em: 10. abril de 2024.

NETTO, Waldemar Ferreira. **Literatura Indígena**. Disponível em: https://www.academia.edu/2263926/Literatura_ind%C3%ADgena. [s.d] Acesso em: 25. março de 2024.

POE, Edgar Allan. **Primeira resenha de Edgar Allan Poe sobre Twice-told tales**, de Nathaniel Hawthorne. Bestiário. Porto Alegre, ago, 2016, p. 1-16.

RIBEIRO, Ademario. Literatura indígena, ancestralidade e contemporaneidade: Vozes empoderadas. In: DORRICO, Julie; DANNER, Fernando; DANNER, Leno Francisco (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: autoria, autonomia, ativismo [recurso eletrônico] - Porto Alegre: Editora Fi, 2020. p. 77-88.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SILVA, da Arlene Batista. Formação literária do aluno surdo: algumas Contribuições. In: _____. (Org.). **Linguagens e educação**: nos caminhos da pesquisa, v. 1 Libras. Vitória: Saberes Instituto de Ensino, 2015. p 07-21.

SKLIAR, C.B. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: SKLIAR, C.B. (Org.). **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997. p. 105-153.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. In: DORRICO, Julie (et al.) (Org.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018. p: 51-74.

SOUZA, R. M. de.; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão: In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Porto alegre: Mediação, 1999.

THIÉL, Janice Cristine. **A literatura dos povos indígenas e a formação do leitor multicultural**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba-PR – Brasil. Educação e Realidade, Porto Alegre, V. 38, n. 4, p. 1175-89, out/dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 07 de abril. 2024.

YURIQUEDESENHA. **Contações indígenas brasileiras - A pele nova da mulher velha**. Mato Grosso – 11out. 2023. Instagram: @yuriquedesenha. Disponível em: https://www.instagram.com/yuriquedesenha/?img_index=1. Acesso em: 05 jun. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Tradução de: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

ANEXO A - Conto a ser trabalhado

A Pele nova da mulher velha

“Em tempos muito antigos, contam os avós Nambikwara, havia uma mulher muito velha. Alguns até diziam que ela chegava a ter mais de 165 anos de idade. Por ser assim tão velha, todo mundo havia se afastado dela. Dessa forma, a mulher vivia sozinha numa casa que ela mesma construiu usando a força de seus braços.

Um dia, a mulher dormiu na sua sixsú, e teve um sonho que a encheu de alegria e vontade de viver: sonhou que havia voltado a ser nova. Em seu sonho estava lindíssima, toda enfeitada com colares, pulseiras e brincos; estava pintada com as cores do urucum e do jenipapo; até mesmo um cocar ela usava. Apenas uma coisa a deixava um pouco triste: ela não conseguia encontrar penas para fazer cocar.

Quando acordou, continuou achando que o sonho tinha sido uma mensagem que havia recebido do mundo dos espíritos e que ela podia voltar novamente a virar mocinha. Mas tinha o problema das penas. Como encontrá-las?

Foi então que ela descobriu um rapaz de uma outra aldeia viria passar a noite em sua casa. Imaginou, assim, que seus problemas haviam sido resolvidos: ela pediria ao rapaz que fosse encontrar as penas do pássaro tucano. E assim o fez. Aquele rapaz, que também não gostava dela e sentia um certo receio da velha, não quis contrariá-la e foi à mata atrás do pássaro.

Durante dois dias o jovem procurou, procurou, procurou, até encontrar o que lhe havia sido pedido. Flechou a ave e retornou à aldeia. A mulher, quando viu o moço chegando, deu pulos de alegria e ficou muito feliz. Ficou tão emocionada e contente que fez um monte de enfeites. Colocou-os todos e pintou-se com as tintas da floresta e foi ao rio banhar-se. Quando saiu dali tirou sua pele velha como se fosse roupa!

Voltou a ter apenas catorze anos de idade!! Estava nova de novo! E muito bonita também. Estava tão bonita e elegante que pensou: “Agora posso até arrumar alguém para namorar! Nova desse jeito ninguém vai mais me recusar!”

Pensando assim, saiu do rio e pendurou sua pele antiga sobre o galho de uma árvore. Estava tão cheia de si, orgulhosa com sua nova condição, que nem se deu conta de um grupo de meninos que por ela passou em direção ao rio. Quando lembrou, gritou de onde estava:

- Olhem aqui, meninos. Não vão mexer na roupa que eu deixei pendurada no galho de árvore. Pode ser muito perigosa para vocês!

As crianças, porém, não deram a mínima para o que aquela menina havia dito e, ao chegarem à beira do rio, viram aquela estranha peça pendurada. Não tiveram dúvidas: pensando que era um bicho ou algo assim, passaram a flechar a pele da velha. Eles flechavam e riam a valer. Fizeram tanto furo na pele que quase não sobrou nada.

A menina – que era a velha remoçada – desconfiou de tanta zombaria e foi ver o que estava acontecendo. Quando lá chegou, ficou desesperada com a desgraça que os meninos haviam feito em sua pele. Seu desespero foi tamanho que jurou a todos eles:

- Vocês fizeram algo muito ruim para mim. Por causa disso, todos vocês irão ficar velhinhos como eu e também irão morrer!

E assim aconteceu.

A mulher, sem mais chance de permanecer jovem, vestiu a pele toda furada e também ela morreu.

Vendo o que havia acontecido, ninguém quis ficar perto dela. Todos fugiram. Somente um ser da floresta ficou tomando conta do corpo da velha. Este ser foi a cobra, que por seu gesto bondoso, recebeu o dom de mudar de pele sempre que as estações do ano mudam.”

Glossário:

Nambikwara – Povo que habita o noroeste de Mato Grosso e o sul de Rondônia. Pertence a uma família linguística isolada, não filiada a nenhum tronco. É falante de três línguas distintas entre si e diversos dialetos. Vive de caça, pesca e coleta.

Sixsú – Casa

(Munduruku, 2005, p. 23-25)