



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LICENCIATURA EM LETRAS

CAIO GUEDES DA SILVA CAVALCANTI

**LITERATURA E INCLUSÃO: uma proposta didática para a inserção literária de
alunos surdos em contexto bilíngue**

RECIFE

2023

CAIO GUEDES DA SILVA CAVALCANTI

**LITERATURA E INCLUSÃO: uma proposta didática para a inserção literária de
alunos surdos em contexto bilíngue**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito para obtenção
do título de graduação do curso de
Licenciatura em Letras - Português da UFPE.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Raira Costa Maia de
Vasconcelos

Co-orientador: Prof^o. Dr^o. Carlos Antonio
Fontenele Mourão

RECIFE

2023

RESUMO: Este artigo faz uma breve historiografia crítica sobre o ensino da literatura no contexto brasileiro e sobre o ensino para surdos no Brasil e no mundo, buscando entender como foi construído o atual cenário de educação para surdos no país. A partir dessa revisão histórica, e utilizando o conceito de “sequência didática expandida” proposto por Rildo Cosson, pretendeu-se criar uma sequência didática para uma turma ideal bilíngue, com indivíduos surdos e ouvintes, de Terceiro Ano de Ensino Médio, empregando o assunto do Modernismo Brasileiro, com ênfase na obra “Gabriela, Cravo e Canela” do autor Jorge Amado. Garantimos, na sequência didática proposta, a inclusão dos alunos com surdez e nos certificamos que os assuntos abordados estivessem acessibilizados, sempre reafirmando a importância do professor e do intérprete nessa conjuntura e a importância de valorizar e respeitar a cultura e a vivência do estudante surdo.

Palavras-chave: Literatura; Surdez; Inclusão; Sequência didática expandida.

ABSTRACT: This article briefly makes a critical historiography about the teaching of literature in the Brazilian context and about the teaching for deaf students in Brazil and in the world, seeking to understand how the actual scenario of teaching deaf students was built in the country. From this historical review, and using the concept of “expanded didactical sequence”, proposed by Rildo Cosson, we intended to model a sequence for an ideal bilingual class of Junior students, with deaf students and listeners, about the Brazilian Modernism, employing the book “Gabriela, Cravo e Canela”, written by Jorge Amado. We guarantee, in the sequence we proposed, the inclusion of the deaf students and we certify that the addressed subjects were accessible, and we always reaffirm the importance of the teacher and the interpreter in this situation, and the importance of valuing and respecting the deaf student’s culture and experience.

Keywords: Literature; Deafness; Inclusion; Expanded didactical sequence.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva nos últimos anos vem ganhando bastante visibilidade na sociedade. As descobertas em cima dos transtornos e deficiências, a busca por tratamentos e a quebra dos tabus em cima do assunto estão aos poucos moldando a sociedade para um ambiente mais inclusivo. Na educação, é de suma importância que os conteúdos sejam trabalhados para que os diversos públicos consigam ter acesso ao conhecimento.

O acesso, especificamente, à literatura é essencial no ambiente escolar, e é fundamental que o professor trabalhe com meios de garantir esse acesso a todos os seus estudantes, independente de seus lugares de origem. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB, em seu artigo 3º inciso XIV, incluído pela lei nº 14.191, o ensino deverá ser ministrado com base no princípio da “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, e posteriormente aprofunda esse princípio, ao observar o contexto do atual trabalho, ao garantir o “respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva”. Detalhando ainda mais sobre o ensino para estudantes surdos ou com deficiência auditiva, a LDB, no artigo 78-A, afirma que

Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos surdos a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades e especificidades e a valorização de sua língua e cultura;

II - garantir aos surdos o acesso às informações e conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades surdas e não surdas.

Primeiramente, a LDB não ignora, mas busca reforçar a necessidade de trabalhar e fortalecer a identidade do sujeito surdo e deficiente auditivo, “valorizando a sua língua e cultura”. Concomitantemente, o documento também aponta que o indivíduo com surdez não deve ser privado dos conhecimentos científicos criados ou veiculados em língua portuguesa. Ou seja, torna-se evidente que, em uma sala bilíngue (português-LIBRAS), nas aulas de literatura, sejam trabalhadas tanto as literaturas em LIBRAS quanto a literatura escrita em língua portuguesa. Dessa forma, é necessário que o professor pesquise, adapte e idealize metodologias para tornar o

ensino de literatura brasileira escrita em língua portuguesa acessível para estudantes surdos, sabendo que o português não se configura como sua primeira língua (L1).

A literatura carrega em si um papel social de grande importância, possuindo a capacidade de humanizar o homem, ampliando e enriquecendo a percepção que ele tem sobre o mundo que o rodeia. Segundo Antonio Candido, em seu texto “Direito à literatura”,

[...] ela (a literatura) pode ter importância equivalente à das formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal e escolar. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles.

Ou seja, a literatura possui um caráter educacional e formativo, caráter esse confirmado no seu ato de propagar e reafirmar toda a bagagem cultural de uma determinada sociedade. Em seu texto, Candido afirma que um dos aspectos que faz com que a literatura consiga penetrar no “espírito” dos leitores, humanizando-os e perturbando-os, é a sua própria construção. “Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído”, afirma o autor. E essa construção, a forma como a palavra é organizada, tem o poder de organizar os pensamentos, sentimentos, organizar intimamente o próprio leitor, e, posteriormente, organizar a visão de mundo que ele possui.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, em consonância com Antonio Candido, reitera o teor humanizador da literatura, estabelecendo que, ao amplificar a visão de mundo do sujeito, coloca “em questão muito do que estamos vendo e vivenciando” (p. 499). Nesse sentido, o documento defende a centralidade do próprio texto literário, usando-o como ponto de partida para as aulas de literatura, e também intensificando o convívio dos estudantes com esses textos. Dessa forma, a literatura consegue sensibilizar os seus leitores, e pode ser uma peça importante na educação inclusiva, para que o indivíduo consiga, expandindo sua visão de mundo, se colocar no lugar do outro, não como forma de sentir suas dores, mas como forma de entendê-las e entender as necessidades dele.

Trabalhar os textos escritos por autores ouvintes para indivíduos surdos ou com deficiência auditiva, mesmo com a mediação do intérprete, apresenta bem mais obstáculos do que apenas o linguístico. Embora ouvintes e pessoas surdas ou com deficiência auditiva compartilhem dos mesmos espaços físicos, esses indivíduos

ainda possuem culturas específicas, sendo assim, o trabalho com literatura deverá passar, por entre outras preocupações, pela contextualização da cultura ouvinte para os alunos surdos e deficientes, e a contextualização da cultura surda para os alunos que são ouvintes. A escola, em geral, e o professor especificamente, devem promover um ambiente que seja não apenas bilíngue, mas também bicultural, ou até, intercultural. Segundo Quadros (2008, *apud* GAZALE, 2018)

Uma proposta puramente bilíngue não é viável. Uma proposta educacional, além de ser bilíngue, deve ser bicultural para permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda. Isso somente será possível quando os educadores e surdos trabalharem juntos.

É necessário que o professor trabalhe estreitamente com o intérprete de LIBRAS - que, na ocasião, é a conexão do professor ouvinte com a comunidade surda -, inclusive no planejamento da aula, buscando alternativas específicas para suprir as demandas que a comunidade surda possa apresentar.

A partir dessa necessidade, e buscando responder perguntas como “quais as possíveis estratégias utilizadas pelo docente de literatura para tornar a aula acessível para alunos surdos?”, o trabalho foi planejado, buscando suscitar reflexões sobre o ensino de literatura em L2 para alunos surdos e analisar como esses alunos surdos ou com deficiência auditiva são inseridos na sala de aula, introduzidos aos estudos literários e ao próprio texto. Para isso, iremos identificar o que é dito sobre o ensino de surdos nos documentos oficiais, além de avaliar a bibliografia em torno do ensino de literatura para surdos e, por fim, organizar uma sequência didática em torno do ensino de uma obra literária, idealizando uma sala de aula bilíngue, ou seja, com alunos tanto surdos/com deficiência auditiva quanto ouvintes. A proposta será pautada no modelo de sequência didática expandida proposto por Rildo Cosson, e adaptada para o público em questão. A sequência de Cosson não é direcionada para o ensino de estudantes surdos e com deficiência auditiva, dessa forma, as adaptações necessárias devem ficar a cargo do professor da turma.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A escola e a literatura

O ensino de literatura no ciclo básico nunca teve uma motivação sólida. Os seus propósitos foram mudando de acordo com os períodos da história e seus posicionamentos políticos.

No período colonial, quando as escolas eram organizadas pelos jesuítas, o ensino tinha como objetivo atrair fiéis para a fé católica, assegurando “a conversão da população indígena (...) e sua passividade aos senhores brancos” (RIBEIRO, 1993). Já a educação média, com um caráter mais humanístico, era voltada para a elite branca portuguesa ou com ascendência portuguesa, e tinha como objetivo a formação intelectual dessa elite, pois seguiriam os negócios dos pais portugueses, e a educação superior era destinada à aristocracia que desejasse investir na área sacerdotal; os que não possuíssem essa vontade, “estudariam na Europa, na Universidade de Coimbra. Estes seriam os futuros letrados, os que voltariam ao Brasil para administrá-lo.” (RIBEIRO, 1993).

Essa característica preparatória do ensino médio fica ainda “mais evidente no período imperial (...), quando começa a aumentar o número de cursos superiores no Brasil” (ZILBERMAN, 2012), cursos que se distanciaram desse superior teológico que existia até então. Em 1822, quando o Brasil declara a independência e se firma como um Império, tem-se um anseio de criar uma literatura que seja, realmente, brasileira. Nesse período, surge o romantismo brasileiro, buscando essa identidade nacional que o Brasil tanto almejava. Com o Ato Institucional de 1834, houve a divisão da responsabilidade sobre a educação, as províncias assumiram o ensino primário e médio, e o poder central administrou o ensino superior. As escolas de nível médio desempenharam, então, o papel de preparar os alunos para ingressar no ensino superior, para que se tornassem letrados o mais rapidamente possível.

O século XX foi marcado por diversas reformas e mudanças sociais, as quais impactam diretamente no contexto educacional da época. Reformas essas que colocariam a centralidade no aluno, como a Escola Nova, porém, com o advento do Estado Novo, imposto por Vargas, os ideais críticos, sociais e reflexivos do escolanovismo não foram implantados. O novo regime com tendências fascistas,

apoiado pela burguesia, instaura mudanças sociais que atingem a educação. O objetivo da escola agora era entregar uma formação mínima e rápida, exigida para o operário, além cursos de moral, civismo e educação militar. O ensino técnico ganha força nessa época, com a criação do SENAI, dirigido pelo setor industrial.

Também nesse século, ocorreu a Semana de Arte Moderna, ou Semana de 22, que, assim como o romantismo, tinha como objetivo essa literatura verdadeiramente brasileira, afirmando que os períodos anteriores estavam contaminados com estruturas, conceitos e estéticas europeias. “Contra Goethe, a mãe dos Gracos, e a corte de D. João VI”, afirmava o Manifesto Antropofágico, documento que expôs os ideais da Semana de Arte Moderna, e do Modernismo. Com a resignificação do termo “antropofagia”, Oswald de Andrade defende que o homem brasileiro deve ingerir influências estrangeiras e recriá-las de forma brasileira.

Com o fim do Estado Novo, o Brasil volta a se democratizar. O ideal da Escola Nova, então, volta a ser discutido nos finais da década de 50 e começo da década de 60. Esse período foi marcado por grandes transformações tecnológicas com impactos sociais. Juscelino Kubitschek promove e incentiva essas revoluções no Brasil, instaurando o Plano de Metas e o slogan “50 anos em 5”. Com grandes revoluções sociais e tecnológicas, uma nova sociedade estaria emergindo, criando assim um terreno fértil para um novo método educacional. Mas, novamente, a tentativa de implantação da Escola Nova não tem sucesso; no começo de 1960 instala-se a Ditadura Militar. O período ditatorial retoma e reforça o caráter utilitário da educação. Houve um momento de crise do ensino superior, quando a classe média percebeu que a educação é um caminho de ascensão social, nesse período não havia processo eliminatório de entrada na universidade, ocasionando uma superlotação, com mais estudantes do que vagas disponíveis. Além disso, o mercado de trabalho necessitando de mão de obra cada vez mais qualificada fez com que a classe operária reivindicasse o ensino médio.

Nesse período, houve uma grande censura, limitando os artistas e literatos da época, que ou criavam suas artes nos moldes que a Divisão de Censura de Diversão Pública impunha, ou precisavam achar formas de driblar essa censura.

Com o fim da ditadura, o governo tinha como objetivo a redemocratização do ensino, tendo em vista as diversas repressões ocorridas no período ditatorial que influenciaram diretamente na esfera educacional. No final do século XX, com a força de correntes da psicologia da aprendizagem, das correntes linguísticas, a volta da

Escola Nova, e o novo contexto sociopolítico, os educadores se reuniram nas Conferências Brasileiras da Educação, que iniciou em 1980 e tiveram 6 Conferências, com o intuito de organizar a o contexto educacional pós ditatorial.

Enquanto a visão humanística do ensino se fez presente, não havia necessidade de uma motivação para o ensino de literatura. Entretanto, com as mudanças para uma perspectiva mais profissionalizante, a literatura já não supria essa demanda. Não há praticidade que leve o indivíduo a exercer a sua profissão. “O vestibular (...) converte-se no limite e na razão de ser do ensino (...).” (ZILBERMAN, 2012). E, por tornar-se o motivo do ensino de literatura, o vestibular prega qual o modelo de ensino deve ser seguido: o modelo historiográfico. Os professores do ciclo básico devem se adaptar a essas exigências, fazendo com que o ensino de literatura na escola seja pautado majoritariamente pela história da literatura, e não por ela em si.

Tendo em vista as discussões ao longo da história, e as posições atuais sobre a literatura no ensino básico, foi adotada uma perspectiva de análise literária, a qual privilegia a própria obra, deixando possíveis historiografias para um segundo plano, quando forem necessárias para o andamento das aulas.

2.2 História do ensino inclusivo para alunos surdos

O ensino para surdos em território brasileiro em meados do século XIX, com o advento do Collégio Nacional para Surdos-Mudos, sendo inaugurado no 1º de janeiro de 1856 e tendo como data oficial da inauguração 26 de setembro de 1856, também dia da promulgação da lei nº 939, por D. Pedro II, que determina, entre outros artigos, que o governo está autorizado a

§ 10º Conceder, desde já ao Instituto dos surdos-mudos a subvenção annual de 5.000\$000, e mais dez pensões, tambem annuaes, de 500\$000 cada huma, a favor de outros tantos surdos-mudos pobres, que nos termos do Regulamento interno do mesmo Instituto, forem aceitos pelo Director e Comissão approvados pelo Governo. (sic)

A criação do colégio foi iniciativa do professor surdo Huet, francês, que tinha atuado no Instituto de Surdos-Mudos de Bourges, na França. Por muito tempo, o Collegio Nacional foi a referência de ensino para surdos no Brasil e em países vizinhos, recebendo alunos de todo o território nacional e, inclusive, de estrangeiros.

Entretanto, em 1880, adeptos da corrente oralista organizaram o II Congresso de Milão, fazendo com que essa corrente ganhasse mais força. Acreditava-se que a língua de sinais dificultava os surdos de se oralizassem, e, assim, a língua gestual foi praticamente banida. O oralismo não foi bem sucedido, havendo até uma breve tentativa de protetizar alunos surdos em meados de 1950. Apenas na década de 60, o estudo da língua utilizada pelas comunidades surdas começa a ganhar força, com estudos linguísticos realizados nos EUA. Dessa forma, a comunicação gestual foi considerada como uma língua (INES, 2023) . O uso de uma linguagem gestual, mesmo banido de ambientes educacionais, era inevitável e as línguas de sinais desenvolvidas eram amplamente usada em escolas. (LACERDA, 1998).

Por volta de 1970, com os estudos linguísticos sobre as línguas de sinais, surge a teoria da Comunicação Total. Essa nova teoria defende a utilização de qualquer meio de comunicação - oral, visual, gestual - para a inserção do surdo na sociedade; para os adeptos da Comunicação Total, diferentes códigos devem ser usados ao mesmo tempo durante a interação. Na década de 80, contrapondo-se a essa teoria, surge, então, o Bilinguismo. (POKER, 2007).

Com os estudos sobre o Bilinguismo, os teóricos que tratam da educação de surdos defendem que a Língua de Sinais deve ter maior prestígio durante o ensino para surdos, sendo a sua primeira língua, e a língua oral seja a sua L2. Os bilinguistas entendem que pessoas surdas formam uma comunidade diferente daquela formada por ouvintes, tendo uma cultura específica que deve ser respeitada durante o momento do ensino.

Só assim, ou seja, respeitando e considerando às suas necessidades educacionais, é que será possível proporcionar o pleno desenvolvimento emocional e cognitivo e a efetiva inclusão e participação do aluno surdo no meio social. (POKER, 2007)

Para isso, é importante o trabalho do professor com o tradutor-intérprete em sala de aula, para que, com o conhecimento aprofundado deste, aquele consiga trabalhar os seus assuntos de forma que o aluno com surdez ou deficiência auditiva consiga, efetivamente, construir o conhecimento. A atuação do intérprete vai além da mera tradução do conteúdo visto em sala para a língua de sinais, mas ele tem o papel de inserir o aluno socioculturalmente, mediando a comunicação entre o aluno surdo

e os diversos outros atores que convivem no ambiente escolar, sejam também alunos ou funcionários da escola.

Em aulas de literatura em que a obra seja o ponto central, e a historiografia um meio de auxiliar o desenvolvimento das discussões, é importante que o professor e o intérprete mostrem-se mais atentos às leituras e as interpretações trazidas por estudantes surdos, já que a Língua Portuguesa caracteriza-se como sua segunda língua, e esses alunos podem apresentar dificuldades na compreensão dos trechos com presença de figuras de linguagem e figuras de sintaxe.

Tendo em vista as discussões realizadas pelos teóricos, decidiu-se abordar a sequência didática pelos moldes do bilinguismo, preservando e valorizando a língua e cultura da comunidade surda presente no ambiente escolar. Além do bilinguismo, é importante enfatizar o conceito Visual Vernacular (VV), de Bernard Bragg, que será de grande importância para a sequência didática proposta. O Visual Vernacular promove uma aproximação entre as comunidades surda e ouvinte e uma maior liberdade poética do indivíduo surdo ao não se caracterizar como uma tradução-interpretação literal dos textos criados na cultura ouvinte. Dessa forma, a pessoa surda se insere como participante ativo e construtor daquela arte, daquela literatura, incorporando elementos da sua cultura naquela obra. Ao abordar e introduzir esse conceito em sala de aula, o professor mostra e reafirma a importância da cultura daquele indivíduo, valorizando-a e dando um espaço de legitimidade a ela, o qual com frequência é negado na sociedade.

Além do Visual-Vernacular, a Pedagogia Visual é de suma importância quando se pensa em ensino inclusivo para surdos. O indivíduo surdo apreende o mundo e a sociedade ao seu redor, além de se expressarem, através da visão, do visual-gestual, e por isso é necessário que aspectos visuais sejam trabalhados no ensino para alunos surdos. Em salas de linguagens, a Pedagogia Visual é mais significativa, considerando que o Português não se trata da língua materna desses indivíduos e a literatura brasileira não está escrita na sua L1. Segundo Dorziat e Romário (2017),

“Os recursos visuais precisam fazer parte do processo pedagógico das pessoas Surdas, no entanto, as imagens só farão sentido para estas pessoas se fizerem parte de suas elaborações culturais, recheadas de conhecimento e experiências.”

3. PLANO DE AULA

O presente trabalho será baseado no conceito de sequência didática proposto por Rildo Cosson. A sequência versará sobre o Modernismo Brasileiro, e terá como obra trabalhada o livro “Gabriela, Cravo e Canela”, do escritor Jorge Amado. Publicado pela primeira vez em 1958, o livro trata da história do romance entre Gabriela, recém-chegada à cidade de Ilhéus, na Bahia, e Nacib, um árabe que a contrata como cozinheira para o bar Vesúvio, além de abordar as questões socioeconômicas da época, como o coronelismo, o desenvolvimento da cidade baiana, a sociedade cacaueteira e as tradições da Bahia da época.

Para o plano de aula, foi idealizada uma sala de aula de terceiro ano do Ensino Médio, série em que é estudado o Modernismo Brasileiro. O alunado seria composto tanto por estudantes ouvintes quanto surdos e deficientes auditivos que fossem letrados em português e em Libras. O professor conhecer pelo menos o básico da Libras é um diferencial importante, proporcionando uma inclusão ainda maior dentro de sala de aula. Junto ao professor, a figura do tradutor-intérprete é essencial para o desenvolvimento da aula e a abordagem mais apropriada do conteúdo. Ele servirá como intermediário entre as duas comunidades presentes na sala de aula, como ditado pelo art. 6º da Lei 12.319, de 1º de setembro de 2010

Art. 6º São atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares

Sobre as aulas, reservamos 2 horas/aulas por semana dedicadas para a disciplina de literatura, com a duração da sequência prevista em torno de 10 aulas, podendo ser expandidas e ajustadas dependendo do andamento com as turmas e se o professor achar necessário. Cada momento da sequência a seguir contará com as

2 aulas geminadas, proporcionando um maior aprofundamento das etapas, sem interrupções no andamento.

Para iniciar a sequência didática, segundo Cosson, é necessário ter um primeiro momento, chamado por ele de Motivação, que “consiste em uma atividade de (...) introdução aos alunos no universo do livro a ser lido”. Então, como uma forma de tentar aproximar a realidade do livro “Gabriela, Cravo e Canela”, de Jorge Amado, para o alunado, e tendo em vista o trabalho exercido pela personagem principal, será proposta um lanche coletivo com as comidas que são mencionadas no livro, como quindins, bolo de laranja, bolinhos de mandioca e alguns doces. Há estudos que indicam a importância gastronômica para a cultura, e como a comida está presente nas mais diversas festividades e expressões culturais de uma sociedade, inclusive como forma de agregar e integrar os indivíduos. Por esse motivo, a escolha de um lanche coletivo entre os alunos pareceu uma forma interessante de iniciar a sequência didática, tanto para trazer à realidade um pouco das diversas manifestações gastronômicas que existem no livro escolhido, assim, caso não conheçam determinados pratos, haverá o reconhecimento quando estiverem realizando a leitura da obra, quanto por ser uma forma leve de possivelmente instigar a curiosidade dos alunos para as aulas seguintes. Nessa primeira aula, não será discutida propriamente a obra, caracterizando como um momento de partilha e de experiência e conhecimento gastronômico, parte importante do livro.

Esse momento inicial também foi pensado como forma de incentivar que alunos, tanto ouvintes quanto surdos, professores e intérpretes socializarem e se integrassem mais, podendo o professor e o intérprete analisar os níveis de conhecimento dos alunos ouvintes da Libras, considerando que, além da necessidade social e da convivência da turma, a culminância da sequência didática necessita dessa integração.

Para o segundo encontro, que será o momento da Introdução de acordo sequência escolhida, utilizaremos uma identificação do autor e do livro, falando um pouco da historiografia própria do autor, até o momento em que a obra foi escrita. Por se tratar de um livro do cânone literário, inclusive com várias releituras e adaptações, há uma chance de algum aluno conhecê-lo, mesmo que superficialmente. Além dessa apresentação, a leitura das primeiras páginas, as quais descrevem o ambiente e os personagens iniciais, porém ainda sem a personagem-título, pode ser importante para

instigar a curiosidade dos alunos com a leitura. Os alunos devem ler as páginas e, posteriormente, discutir o que foi escrito e descrito nessa leitura.

Depois dessa aula, as leituras seguirão o proposto por Cosson, ou seja, que sejam feitas nos momentos extraclasse. Essa primeira leitura em classe também servirá como um termômetro para que o professor e o tradutor-intérprete consigam perceber as dificuldades que os alunos surdos ou com deficiência auditiva possuem com a leitura de um texto em outra língua que não a deles, intervindo quando necessário, e explicando as passagens, para que, nas leituras extraclasse, eles já possuam uma propriedade maior da forma estilística do autor.

Após a primeira leitura extraclasse, ocorrerá o primeiro intervalo de leitura, no terceiro encontro. Para conversar sobre o livro, primeiramente, os alunos deverão trazer as suas impressões sobre as primeiras páginas, seus entendimentos e as relações que criaram com o livro. Nesse momento, é importante que os profissionais, ou seja, o professor e o tradutor-intérprete estejam atentos às interpretações trazidas, especialmente, pelos estudantes surdos. Suas impressões demonstrarão em quais aspectos eles estão tendo dificuldades na leitura, e nessas aulas após leituras extraclasse deverão ser aproveitadas para guiá-los, tanto ouvintes quanto surdos, nas possibilidades de leitura.

Posteriormente, Cosson propõe algumas formas de contextualização da obra, defendendo que “texto e contexto se mesclam de tal maneira que resulta inútil estabelecer fronteiras entre eles”, ou seja, a contextualização deve se dar dentro da obra, e não de forma prévia a ela. Inicialmente, a contextualização histórica mostrou-se interessante, explicitando e discutindo conceitos tanto literários quanto histórico-geográficos que são importantes no decorrer da obra, como migrações, coronelismo, a indústria cacaueteira, o cangaço, as relações étnico-raciais, assim como o tipo de narrador e a motivação para sua escolha, o papel da mulher na sociedade, a forma que Jorge Amado escreve, com uma linguagem mais acessível e com núcleos que prendem a atenção do leitor, como o breve núcleo teatral, a história política do coronel Ramiro Bastos e a relação do romance entre os personagens principais, Nacib e Gabriela.

Também serão levadas fotografias históricas da cidade de Ilhéus, para que os alunos possam visualizar melhor como eram as ambientações do livro (Anexo A e B). Além disso, serão mostradas as ilustrações presentes em algumas das edições do livro, como as feitas por Di Cavalcanti (Anexo C).

Os alunos deverão, nos próximos encontros, tendo em vista que eles já estarão, provavelmente, familiarizados com a escrita do autor, suas reflexões escritas, além de destacarem quais os aspectos da leitura extraclasse mais os interessou, tanto no contexto da forma, da escrita, quanto do conteúdo. Os estudantes serão incentivados a discutirem suas reflexões em sala, assim como suas dificuldades e sensações.

Para o segundo e terceiro intervalos de leitura, ou seja, no quarto e quinto encontros, serão trabalhadas algumas das adaptações existentes para a obra. Serão mostradas cenas da novela de 1975, protagonizada por Sônia Braga, sendo a primeira, e a de 2012, com Juliana Paes. Na apresentação das adaptações, o professor junto com o intérprete deverão trabalhar previamente na legenda das cenas e na interpretação das cenas para Libras, acessibilizando os conteúdos para todos os estudantes.

A obra, escrita no século anterior, continua tendo adaptações nos dias atuais, e o professor pode levantar a questão das atualizações que foram levantadas por essa readaptação, além de discutir sobre como o texto ainda pode suscitar debates que ainda são recentes. As obras televisivas também são importantes por trazerem o que está apenas escrito para o ambiente visual, facilitando o reconhecimento e o entendimento dos estudantes surdos e que podem, eventualmente, apresentar dificuldades na leitura do texto. Segundo Dorziat e Romário (2016), “É pelo olhar que o mundo se aproxima das pessoas Surdas”, ou seja, os indivíduos surdos apreendem o mundo através de suas experiências visuais, então, trabalhar essas obras adaptadas é uma forma de estimular o seu interesse na sequência e no estudo. Junto com as discussões em sala, a mostra de adaptações visuais pode facilitar o entendimento do texto, do enredo e das questões que são discutidas por Jorge Amado na sua obra.

Para o quarto e último intervalo de leitura, abordaremos como se deu a conclusão dos arcos da história, o final do casal Nacib e Gabriela, o final político, e dos personagens secundários. Também nesse momento, retomaremos às obras visuais, no momento que Rildo Cosson chama de “Expansão”. Segundo o autor, a Expansão é um “trabalho essencialmente comparativo”. Como as obras televisivas já foram apresentadas na aula anterior, agora, com o livro finalizado, discutiremos questões sobre adaptações, as possíveis diferenças que encontraram na obra entre os dois suportes, e quais as motivações para essas modificações.

Na segunda aula desse encontro, haverá ainda discussões sobre a culminância da sequência didática com os estudantes, propondo separar a sala em grupos que irão adaptar alguma cena do livro, da forma que acharem melhor, por exemplo, teatro, dança teatral, uma contação de história. Na separação dos grupos, é necessário que os grupos tenham estudantes surdos e ouvintes juntos, para que trabalhem num projeto que abarque ambas as partes.

Nesse momento, também trataremos sobre os aspectos das adaptações e da tradução para Libras. Para as adaptações do texto para a língua de sinais, iremos trabalhar em cima do conceito de Visual Vernacular, cunhado por Bernard Bragg. O termo é “um estilo novo que suscita gêneros novos na área de literatura surda”, segundo Mourão (2019), ao buscar definir uma forma artística dentro da língua de sinais, em que o texto não é integralmente traduzido, mas adaptado, em uma mistura de língua de sinais e gestos mímicos. Dessa forma, o artista mescla a Libras, trazendo para o contexto brasileiro, e a mímica como formas de significação poética.

Para o penúltimo encontro, os grupos o usarão para ensaiar as suas apresentações e mostrar ao professor e ao intérprete o que fizeram até aquele dia. Os profissionais irão, junto com os grupos, moldando as suas ideias para que consigam se sentir satisfeitos com que o está sendo proposto e que correspondam com as ideias que são tratadas e debatidas durante o livro. Nessas adaptações, os estudantes podem se munir dos seus trabalhos que foram apresentados anteriormente, sobre suas impressões para trabalhar em cima delas, expandindo o que tenham trazido de interessante nas aulas anteriores.

No último encontro, os grupos apresentarão suas adaptações. Se possível, o professor fará um momento à parte das aulas, juntando todas as salas com quem trabalhou a sequência didática, e fará a apresentação em conjunto para os estudantes, trabalhadores da escola e familiares. Durante a culminância, os alunos, que foram divididos em grupos mistos quanto a sua língua materna – Libras e Português –, deverão realizar suas apresentações para a comunidade escolar, demonstrando as adaptações que fizeram tanto para que conseguissem se inserir no contexto da história quanto para os gêneros artísticos escolhidos.

Ao realizar a culminância, mostraremos o papel social da escola, em que o assunto não fica restrito à sala de aula, mas pode e deve servir para a sociedade em si. Os alunos, ao apresentarem suas adaptações, reafirmarão que os seus conhecimentos não ficarão presos em um momento de troca em sala e manifestarão

as suas capacidades de coletividade, inclusão e inserção. Considerando que a sala de aula e a escola são ambientes considerados como miniaturas da sociedade, como diz John Dewey, eles estarão reiterando suas posições como sujeitos ativos e de inclusão social.

Posteriormente à culminância, caso o professor ache necessário e apropriado, poderá haver um segundo momento de Expansão. Nessa fase, os alunos se aproveitarão das suas próprias adaptações para confrontá-las com a obra original de Amado, analisando como as ideias foram traduzidas e incorporadas. Mais uma vez, nesse momento, os alunos serão os condutores da aula, pois dependerá deles liderar as discussões sobre as escolhas que os levaram àquela adaptação.

3.1 CRONOGRAMA DA SEQUÊNCIA

Sequência Didática		
Literatura Brasileira		3ª série do Ensino Médio
Modernismo – “Gabriela, Cravo e Canela” de Jorge Amado		
AS	AULAS	METODOLOGIA
Motivação	Aulas 1 e 2	Será feito um lanche coletivo para que os alunos se aproximem do universo do livro, além de haver uma avaliação por parte do professor e do intérprete sobre como ocorre a socialização do alunado.
Introdução	Aulas 3 e 4	Para introduzir o livro, serão abordadas as características do autor em geral e do livro em específico. Posteriormente, será feita a primeira leitura em sala, para que o professor possa mediar e medir as possíveis dificuldades, principalmente dos estudantes surdos lendo uma língua que não está em sua L1. As próximas leituras serão feitas em momentos extraclasse.
Primeiro Intervalo de Leitura: Contextualização e discussões	Aula 5 e 6	Será feita inicialmente uma contextualização histórica da obra, explicando conceitos tanto literários quanto histórico-geográficos levantados pelo livro. Também serão mostradas fotografias da cidade à época da obra, para que os alunos tenham um registro visual.

		Nessas aulas, os alunos falarão sobre suas experiências após a primeira leitura extraclasse.
Segundo Intervalo de Leitura: Adaptações	Aulas 7 e 8	Nesse segundo intervalo de leitura, adaptações televisivas – com acessibilidade, como legendas e tradução Português-Libras – serão trabalhadas em sala. Novamente, os alunos trarão suas experiências e as passagens que mais lhes atraíu.
Terceiro Intervalo de Leitura: Finalização das leituras, e Expansão	Aulas 9 e 10	Para o último intervalo de leitura, voltarão novamente às discussões das obras, fazendo os paralelos com a obra escrita e discutindo as opções de adaptação e atualização da obra para o suporte visual. Na segunda aula, começarão as discussões sobre a culminância, que se basearão nas discussões de adaptação de suporte e atualização da obra.
Preparação para a culminância	Aulas 11 e 12	Os alunos apresentarão para o professor e intérprete as suas ideias e o que já ensaiaram. Os profissionais farão as intervenções que acreditarem ser necessárias para auxiliar o desenvolvimento dos trabalhos.
Culminância	Evento extraclasse	As apresentações serão feitas em um momento extraclasse, se possível com todas as salas nas quais a sequência foi trabalhada apresentando juntas. Serão abertas à comunidade escolar, como funcionários, professores e familiares.
Segunda Expansão	Aula 13 e 14	Se o professor achar interessante, poderá haver uma segunda expansão. Desta vez, as obras apresentadas pelos alunos que serão analisadas em paralelo com a obra de Jorge Amado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em trabalho de literatura em um contexto bilíngue, apresentando tanto estudantes surdos quanto ouvintes, é indispensável que a figura do intérprete se faça presente junto ao professor, para que o indivíduo surdo consiga se inserir socioculturalmente e consiga compreender o que está sendo posto pelo professor da disciplina.

Além disso, por se tratar de uma literatura que não está escrita em sua língua materna, o conhecimento do conceito de Pedagogia Visual é imprescindível. O trabalho com o visual e o gesto-visual não pode faltar em sala, trazendo sempre obras outras que perpassem aquele cânone literário e que proporcionem uma identificação desses estudantes surdos.

É importante também que o professor intencione a real inclusão dos estudantes surdos no contexto de sala bilíngue, colocando os alunos surdos e ouvintes para interagirem e trabalharem em conjunto, sempre atentando-se ao respeito e valorização de ambas culturas em sala – dando mais ênfase à cultura surda que, socialmente, já é marginalizada.

5. ANEXOS

ANEXO A

Fotografia de Ilhéus na época do romance “Gabriela, cravo e canela”



ANEXO B

Bar Vesúvio



ANEXO C

“Gabriela”, de Di Cavalcanti, presente no livro ilustrado por ele



6. REFERÊNCIAS

AMADO, Jorge. Gabriela, Cravo e Canela. Editora: Companhia das Letras, 2012.

BRASIL. Lei imperial de n. 939, de 26 de setembro de 1857. Dispõe sobre a despesa e receita nos anos de 1858-1859. Rio de Janeiro: Câmara dos Deputados. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html>

ROMÁRIO, L.; DORZIAT, A. CONSIDERAÇÕES SOBRE A PEDAGOGIA VISUAL E SUA IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE PESSOAS SURDAS. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 10, n. 20, p. 52–72, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/963>.

LACERDA, Cristina. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Piracicaba: Universidade Metodista de Piracicaba, 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/wWScZsyPfR68rsh4FkNNKyr/?lang=pt#>

MOURÃO, Carlos Antonio Fontenele. Literatura surda: um currículo em fabricação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

POKER, R.B. **Abordagem de ensino na educação da pessoa com surdez**. Marília: Unesp, São Paulo, 2007. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Extensao/Libras/Modulo2/m2a2_texto2.pdf. Acesso em: 7 ago. 2022

REIS, M. B. de F.; MORAIS, I. C. V. de. Inclusão dos surdos no Brasil: do oralismo ao bilinguismo. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/62052>. Acesso em: 6 ago. 2022.

RIBEIRO, Paulo. **História da educação escolar no Brasil: notas para uma reflexão**. Araraquara: Universidade Estadual Paulista, 1993. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/DDbsxvBrtzm66hjvnLDdfDb/?lang=pt#>

TEITELBAUM, Kenneth e APPLE, Michael. John Dewey. Currículo sem fronteiras, v.1, n.2, pp. 194-201, Jul/Dez 2001. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/classicos/teiapple.pdf>.

Acesso em 24/07/2023.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino de literatura. 2012. Curitiba: Intersaberes.