

A FORMAÇÃO DOCENTE

sob a óptica da Interculturalidade
por meio das literaturas



Organizadores(as):

Viviane Pinheiro

Osilene Cruz

Gilson Pôrto Jr.

Audiodescrição:

A capa tem fundo em tom bege claro. Na parte superior, em letras grandes e negritadas, na cor preta, aparece o título: A formação docente sob a óptica da interculturalidade por meio das literaturas. Abaixo do título, ocupando a área central da capa, há uma ilustração composta por recortes de papel colorido. No centro, há uma representação do planeta Terra vista de cima, com continentes verdes e oceanos azuis, em formato arredondado. Ao redor do globo, formando um círculo, há várias mãos recortadas em papel colorido, cada uma com uma cor diferente — amarelo, verde, azul, roxo, laranja, vermelho e cinza. As mãos estão dispostas apontando em direção ao planeta, como se o tocassem ou o abraçassem simbolicamente. As cores vibrantes e a disposição circular transmitem a ideia de diversidade, inclusão e diálogo cultural. Na parte inferior esquerda da capa, em letras pequenas na cor preta, lê-se: Organizadores(as): Viviane Pinheiro, Osilene Cruz e Gilson Pôrto Jr. No canto inferior direito está o logotipo da editora Observatório Edições, com símbolo em tons de amarelo e verde, seguido do nome em letras escuras. A composição visual reflete simbolicamente a interculturalidade, a colaboração, a diversidade cultural e a formação docente global, reforçando a ideia de que múltiplas identidades e perspectivas convergem no processo educativo. Fim da audiodescrição.

Viviane Pinheiro
Osilene Cruz
Gilson Pôrto Jr.
(Orgs.)

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓPTICA DA INTERCULTURALIDADE POR MEIO DAS LITERATURAS

Observatório Edições
2025

Diagramação/Projeto Gráfico: Gilson Porto Jr. / Viviane Pinheiro
Arte de capa: Adriano Alves.
Publicado: Outubro/2025.
Imagens: Canvas Free.

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Considerando as legislações nacionais e internacionais de ética em pesquisa, de propriedade intelectual e de uso de imagens, os autores de cada trabalho são plenamente responsáveis por todo seu conteúdo (inclusive pelos textos, figuras e fotos nele publicadas), isentando os organizadores de qualquer responsabilidade em todas as possíveis situações.



Todos os livros publicados pelo Selo Observatório/OPAJE estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F69

A formação docente sob a óptica da interculturalidade por meio das literaturas. [recurso eletrônico]. / Organização: Viviane Pinheiro, Osilene Cruz – Palmas, TO: Observatório Edições, 2025.

184 p.

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-989351-7-7

1. Formação de professores 2. Interculturalidade. 3. Literatura - ensino. 4. Educação e diversidade cultural. I. Pinheiro, Viviane II. Cruz, Osilene.

CDD 370,71
CDU 37.015
LCC LB1707-1775

Marcelo Diniz – Bibliotecário – CRB 2/1533. Resolução CFB 184/2017.

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Observatório Edições e/ou do OPAJE/UFT. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais. Todos os artigos passaram por avaliação dos pares.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

REITORA
Profa. Dra. Maria Santana
Ferreira dos Santos

VICE-REITOR
Prof. Dr. Marcelo Leinerker
Costa

Pró-Reitor de Graduação
Profa. Dra. Valdirene de Jesus

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação
Profa. Dra. Flávia Tonani

Pró-Reitor de Extensão e Cultura
Profa. M. Bruno Barreto

Núcleo de Pesquisa e Extensão Observatório de Pesquisas Aplicadas ao Jornalismo e ao Ensino (OPAJE-UFT)

Dra. Eliane Marques dos Santos
Dr. Francisco Gilson Rebouças Pôrto Junior
Dr. Fernando Rodrigues Peixoto Quaresma
Dr. José Lauro Martins
Dr. Nelson Russo de Moraes
Dra. Marli Terezinha Vieira
Dr. Sinomar Soares Carvalho Silva

SELO EDITORIAL Observatório/OPAJE CONSELHO EDITORIAL

PRESIDENTE
Prof. Dr. José Lauro Martins

Membros:

Prof. Dr. Nelson Russo de Moraes
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP),
Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Barbosa e Silva
Universidade do Tocantins (UNITINS), Brasil

Profa. Dra. Maria Luiza Cardinale Baptista
Universidade de Caxias do Sul; Universidade Federal do
Amazonas, Brasil

Profa. Dra. Thais de Mendonça Jorge
Universidade de Brasília (UnB), Brasil

Prof. Dr. Fagno da Silva Soares
Clío & MNEMÓSINE Centro de Estudos e Pesquisa em História
Oral e Memória – Instituto Federal do Maranhão (IFMA), Brasil

Prof. Dr. Luiz Francisco Munaro
Universidade Federal de Roraima (UFRR), Brasil

Prof. Dr. José Manuel Pelóez
Universidade do Minho, Portugal

Prof. Dr. Geraldo da Silva Gomes
Universidade Estadual do Tocantins, Brasil

Como Referenciar ABNT NBR 6023/2018

Documento no todo

PINHEIRO, Viviane; CRUZ, Osilene (Orgs.). A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓPTICA DA INTERCULTURALIDADE POR MEIO DAS LITERATURAS. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025. 184 p. ISBN 978-65-989351-7-7.

Nos Capítulos

SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Título do capítulo. *In*: PINHEIRO, Viviane; CRUZ, Osilene (Orgs.). A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A ÓPTICA DA INTERCULTURALIDADE POR MEIO DAS LITERATURAS. Palmas, TO: Observatório Edições, 2025, p. xx-xx.

.

SUMÁRIO

PREFÁCIO / 9

Ana Regina e Souza Campello

MOTIVAÇÃO: o curso e suas etapas / 13

Viviane Pinheiro e Osilene Cruz

INTRODUÇÃO AO TEMA / 19

Tiago Ribeiro e Felipe Girraud

CAPÍTULO 1 - IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES NA SALA DE AULA: reflexões teóricas sobre a educação de surdos / 21

Miliana Augusta Pereira Sampaio e Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

INTRODUÇÃO AO TEMA / 49

Alice Akemi Yamasaki e Sara Rodrigues

CAPÍTULO 2 - A ESCOLA É PLURAL: a interculturalidade na vivência escolar / 51

Alice Akemi Yamasaki

INTRODUÇÃO AO TEMA / 81

Jeanie Liza Macedo e Sara Rodrigues

CAPÍTULO 3 - LITERATURA INFANTIL SURDA: potência cultural, imagética e linguística na educação de surdos / 83

Jeanie Liza Macedo e Rosana Prado

INTRODUÇÃO AO TEMA / 113

Helena Theodoro e Gracielle de Menezes

CAPÍTULO 4 - LITERATURA NEGRA: possibilidades para uma prática docente antirracista / 115

Helena Theodoro e Larissa Lopes

INTRODUÇÃO AO TEMA / 131

Maria Auxiliadora Araújo e Sara Rodrigues

CAPÍTULO 5 - LITERATURA FEMINISTA: a arte no enfrentamento ao sexismo / 133

Viviane Pinheiro, Osilene Cruz e Viviane Lione

INTRODUÇÃO AO TEMA / 155

Aline Xavier e Felipe Girraud

CAPÍTULO 6 - A SER, ANTES DE LER: o letramento literário nas infâncias como passaporte para o mundo da linguagem / 157

Aline Xavier

ÍNDICE REMISSIVO / 173

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORAS / 177

O título do Livro **“Formação do Professor sob a óptica da Interculturalidade por meio das literaturas”** organizado pelas Professoras Viviane Pinheiro e Osilene Cruz se estrutura em torno da necessidade de repensar a formação docente para atuar em um ambiente escolar e social cada vez mais **diverso** e **heterogêneo**. Este livro foi o resultado como produto do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF), da qual fui membra da banca de defesa da Viviane Pinheiro. Agora, estou honrada em elaborar este prefácio, em saber que a **Interculturalidade como Princípio Educativo** como um **território qualificado** e **acadêmico** para lidar com a diversidade e promover a reflexão social, **incorporação contínua** e profunda das

temáticas interculturais no currículo e nas práticas pedagógicas e do **desenvolvimento social** e a **formação de cidadãos com pensamento crítico** sobre a Libras e as pessoas surdas. Os professores convidados para elaborar cada capítulo apresentaram suas **Literaturas como Ponte para a Interculturalidade** como um **recurso lúdico, prazeroso e atraente** para o processo de ensino-aprendizagem; permitindo a articulação de **conhecimentos sociais, interculturais e linguísticos** para desenvolver a **capacidade de narrativa** deles/as e a **críticidade**.

É um trabalho com Temas Transversais e com o uso dessas literaturas necessárias para a formação cidadã, integrando-os de forma natural e profunda no cotidiano escolar. No quesito do **desenvolvimento de habilidades**, cabe aos professores adquirirem habilidade de promover o desenvolvimento da **críticidade** e da **identificação** dos discentes com as diferentes narrativas, combatendo discursos reprodutores de poder. Cada capítulo apresenta as **metodologias diferenciadas** de acordo com as práticas pedagógicas que envolvam materiais de apoio, fóruns de debate e a produção de atividades que estimulem a reflexão e a troca.

Este livro propõe que a **Formação de Professores** abandone a superficialidade no trato da diversidade, adotando uma **perspectiva Intercultural** que se concretize por meio da **seleção e análise de literaturas plurais**. O objetivo final é capacitar o professor a criar um ambiente de aprendizado onde as diferenças culturais sejam **valorizadas** e sirvam como base para a **construção de conhecimento crítico e social**.

Já parou para pensar e analisar aprofundando em alguma dessas literaturas específicas (Surda ou Feminista) ou em exemplos práticos de como trabalhar a interculturalidade em sala de aula? É um trabalho crucial quando se depara com os alunos surdos, **pois exige que o/a professor/a transcenda a barreira da comunicação e adote uma visão intercultural que reconhece a Libras e a cultura surda como identidades válidas e ricas**. Isso implica o uso da **Literatura Surda** não apenas como recurso didático, mas como um

meio poderoso para **validar as narrativas surdas** e garantir que a formação cidadã seja bilíngue, bicultural e plenamente inclusiva.

Boas leituras!!!

Ana Regina e Souza Campello
Professora do DESU / INES

O título escolhido teve como objetivo exprimir o que gostaríamos de evidenciar na formação que motivou a construção dessa obra. **Literaturas Negra, Feminista e Surda: Trabalhando e articulando a interculturalidade em práticas pedagógicas** foi um curso de extensão como produto do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e teve em sua primeira implementação, mais de cem cursistas, entre eles docentes, mediadores, agentes educacionais, intérpretes de Libras, estudantes de graduação e gestores.

O curso de extensão on-line com carga horária de 30 horas, foi ofertado por meio da plataforma da Coordenação de Educação à Distância da Universidade Federal Fluminense¹ (CEAD).

Para a estruturação e formalização, contamos com a parceria da Faculdade de Educação, por meio da Professora e Doutora Alice Akemi Yamasaki, que obteve a autorização da ação de extensão,

¹ A Universidade Federal Fluminense vem oferecendo os recursos virtuais por meio da CEAD, visando atender à crescente demanda por cursos e disciplinas remotas. A plataforma adotada pela CEAD é o Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment / Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto).

formalizada na ata departamental para registro no Sistema de Gestão de Projetos² (Sigproj), cuja autorização foi registrada no protocolo 390722.2206.59937.20032023 e foi oferecido on line por meio da plataforma vinculada a Pró Reitoria de Extensão (Proex)³ da Universidade Federal Fluminense.

Idealizado pelas organizadoras, a presente obra tem como desdobramento e meta contribuir com a prática de docentes da Educação Básica. Dessa forma, por meio desta leitura, seu planejamento e ações sejam mais interculturais.

Para composição de autoria, foram convidados todos os docentes que participaram do curso, além de outros pesquisadores para somarem com suas reflexões e com o arcabouço teórico.

Os temas dos módulos foram idealizados a partir dos conceitos pesquisados, visando à reflexão, provocação e ao interesse dos docentes. O curso foi organizado da seguinte forma:

²O SIGPROJ é um Sistema de Informação e Gestão de Projetos. Ele tem atuado como um portal virtual com as atividades de Extensão das Instituições Federais de Educação Superior, entre elas, as ações de extensão da Universidade Federal Fluminense. O cadastro de cada curso é realizado pela coordenação da ação de extensão e sua validação ocorre por meio de uma análise e aprovação pela PROEX.

³ A Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) é o órgão da Universidade Federal Fluminense responsável pela oferta de cursos de curta duração, abertos à comunidade em geral. Sua responsabilidade envolve o cadastro do curso, por meio das aprovações em Departamentos de Ensino, pela divulgação do período de inscrição, pela matrícula, pelo acompanhamento quanto à frequência e pela expedição de certificado, que comprova o cumprimento do curso.

Temática dos módulos	Justificativa
Módulo 1: Identidades e representatividades em sala de aula	A sala de aula é o ambiente onde os discentes são de múltiplas identidades e, muitas vezes, na prática pedagógica, essa diversidade não é representada nem contemplada na construção do conhecimento, seja ele através da condução de uma aula, no lidar com as diferenças ou na escolha de materiais e recursos.
Módulo 2: A escola é plural: a interculturalidade na vivência escolar	Local que abarca a pluralidade e as diferentes culturas e saberes, sejam por meio de seus funcionários, discentes e comunidade que a cerca, o conceito de interculturalidade nos provoca a sair do paradigma de categorizar uma cultura como predominante e menosprezar saberes e culturas trazidos por outros participantes do processo educacional.
Módulo 3: Literatura Surda: potência cultural, imagética e linguística	A conceitualização da literatura surda para além da narrativa em Libras e o quão potente é a estrutura imagética que abarca as obras de literatura surda, não somente para alunos surdos

	mas também para alunos ouvintes. Além de oportunizar o conhecimento sobre a cultura surda e suas características.
Módulo 4: Literatura negra: possibilidades para uma prática docente antirracista	Apesar de a legislação vigente promover o ensino que enaltece a cultura negra, as escolas ainda têm resistência em ampliar as opções de obras e expressões oriundas da cultura de nossos ancestrais. A propagação de literatura negra, seja ela por escritores negros ou por representatividade negra, só torna a prática docente cada vez mais antirracista.
Módulo 5: Literatura feminista: enfrentamento ao sexismo	O empoderamento feminino oportuniza, nas relações entre homens e mulheres, um senso de equidade. Quando as narrativas expressam o enfrentamento ao sexismo, enaltecem nas alunas suas potências e nos alunos melhor visão de cidadania e respeito às mulheres.

Módulo 6: O livro infantil para além da contação de história: o olhar que se reconhece na narrativa

O recurso mais utilizado na/da literatura é o livro, porém esse recurso, muitas vezes, se torna apenas um momento de contação de história e não de identificação, interpretação e reflexão de ações. Através da literatura, como manifestação artística, podemos utilizar não somente o livro, mas o corpo, vídeos e outros recursos para construção de reconhecimento. E, por que não, de pertencimento da narrativa?

Convidamos você leitor, a mergulhar nessa imersão intercultural para que possamos, juntos, construir uma educação cada vez mais identitária e pertencente para todos.

A cada capítulo, apresentamos um QR Code com a vídeo aula do curso a título de uma **introdução ao tema** e, agradecemos a participação de todos os docentes, intérpretes de Libras e autores convidados.

Vídeo aula



Docente: Dr. Tiago Ribeiro

Intérprete de Libras: Ms. Felipe
Girraud



IDENTIDADES E REPRESENTATIVIDADES NA SALA DE AULA: reflexões teóricas sobre a educação de surdos

Miliana Augusta Pereira Sampaio
Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Introdução

A educação de surdos no Brasil passou por transformações significativas nas últimas décadas, especialmente a partir de marcos legais como a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de expressão e comunicação, e o Decreto nº 5.626/2005, que regulamentou essa lei, estabelecendo diretrizes para a formação de professores e instrutores de Libras e tornando obrigatória a sua inclusão nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Esses dispositivos impulsionaram a presença da Libras nos espaços escolares e motivaram adaptações pedagógicas e estruturais voltadas às especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Apesar desses avanços, a inclusão escolar de estudantes surdos ainda enfrenta desafios significativos. A simples inserção em escolas regulares não garante, por si só, o acesso pleno ao currículo, a participação ativa nas interações escolares e a aprendizagem significativa. Muitas práticas pedagógicas ainda se apoiam em concepções homogêneas, que desconsideram a diversidade interna da comunidade surda e a centralidade da Libras como primeira língua, resultando em experiências educacionais que nem sempre promovem o real pertencimento e a valorização da identidade surda.

Historicamente, a escolarização de surdos no Brasil foi marcada pela predominância de abordagens oralistas, que priorizavam o ensino da fala e da leitura labial em detrimento da língua de sinais, negando seu status linguístico e cultural. Esse cenário reforçou visões medicalizantes da surdez, frequentemente associadas à deficiência e à falta, ao invés de compreendê-la como diferença cultural e identitária. Tal perspectiva dificultou o reconhecimento do surdo como sujeito de direitos e como agente ativo em sua formação, invisibilizando sua participação nas decisões sobre o próprio processo educativo.

A abordagem socioantropológica da surdez rompe com essa lógica excludente ao compreender a comunidade surda como um grupo cultural minoritário, cuja identidade se constitui a partir de sua língua, de práticas culturais compartilhadas e de uma história de resistência. Essa visão permite deslocar a compreensão da surdez do campo da patologia para o campo da diferença, aproximando-se de autores como Skliar (1998), que critica o paradigma clínico-terapêutico, e Strobel (2008), que destaca a Libras como elemento estruturante das identidades surdas.

Nesse contexto, a noção de identidade é central para compreender como os sujeitos surdos se reconhecem e são reconhecidos no espaço escolar. Hall (2006) e Woodward (2000) apontam que as identidades não são fixas, mas construídas social e historicamente, atravessadas por relações de poder e pela

negociação de significados. No caso da comunidade surda, essa construção é influenciada por experiências bilíngues, por relações com a comunidade ouvinte e por múltiplas interseccionalidades, como gênero, raça, etnia, sexualidade e classe social, que podem ampliar ou limitar oportunidades educacionais e sociais.

A representatividade, por sua vez, é um fator decisivo na educação de surdos. A presença de professores surdos e de intérpretes qualificados em sala de aula funciona como elemento de identificação e empoderamento, contribuindo para o fortalecimento do sentimento de pertencimento e para a valorização da Libras. A ausência dessas referências pode reforçar a marginalização e dificultar a construção de uma autoimagem positiva, especialmente em ambientes onde a cultura surda é pouco visibilizada.

Diante desse panorama, este trabalho tem como objetivo geral analisar, sob uma perspectiva teórica, as relações entre identidade, diferença e representatividade na educação de surdos, articulando essas dimensões às políticas públicas e às práticas pedagógicas bilíngues. Busca-se compreender como essas categorias interagem no contexto escolar e como podem contribuir para uma educação mais inclusiva e culturalmente responsiva.

Especificamente, pretende-se examinar os conceitos de identidade e diferença aplicados à surdez, com base em autores como Hall, Woodward, Skliar e Strobel; investigar o papel da representatividade na educação de surdos, destacando a atuação de professores surdos e intérpretes como referências culturais e linguísticas; discutir as diretrizes legais e políticas públicas relacionadas à educação de surdos, especialmente a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e o Decreto nº 5.626/2005, refletindo sobre o debate entre bilinguismo e inclusão plena; e analisar como a presença ou ausência de modelos surdos e de representatividade impacta o pertencimento, o empoderamento e a aprendizagem dos estudantes surdos.

A relevância acadêmica desta pesquisa está em contribuir para o aprofundamento teórico sobre identidade, diferença e representatividade na educação de surdos, oferecendo subsídios para a formulação e revisão de políticas educacionais e para a prática docente. Ao promover uma análise integrada dessas dimensões, o estudo pretende ampliar o debate acadêmico sobre a educação bilíngue e sobre os desafios da inclusão de surdos em contextos escolares diversos.

No campo social, esta reflexão dialoga com a luta histórica da comunidade surda por acessibilidade linguística, educação bilíngue e reconhecimento cultural. Ao evidenciar que a inclusão escolar vai além do acesso físico e requer a presença efetiva da Libras e de referências surdas no ambiente educativo, reafirma-se a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem e valorizem a diferença, contribuindo para a construção de espaços escolares mais justos, plurais e democráticos.

Identidade Surda e Representatividade na Educação: Pertencimento e Empoderamento.

O conceito de identidade é central nas ciências humanas e sociais, sendo compreendido como uma construção social e histórica que se constitui na interação com o outro. Hall (2006) aponta que as identidades são formadas e transformadas ao longo do tempo, dentro de contextos culturais e discursivos específicos. Para o autor, “as identidades nunca são unificadas e, na modernidade tardia, estão cada vez mais fragmentadas e deslocadas” (Hall, 2006, p. 13). Essa visão possibilita compreender a identidade surda como um processo dinâmico, marcado por relações de poder, pertencimento e reconhecimento cultural.

A representatividade, por sua vez, relaciona-se à presença e à visibilidade de grupos sociais historicamente marginalizados nos espaços públicos e institucionais. Segundo Fraser (2001), a representatividade não se limita à simples inclusão numérica, mas

envolve a capacidade efetiva de um grupo influenciar a construção de normas, políticas e narrativas sociais. Como destaca a autora, “a ausência de reconhecimento cultural é uma forma de injustiça que pode ser tão prejudicial quanto a desigualdade econômica” (Fraser, 2001, p. 24). No campo educacional, isso significa garantir que sujeitos surdos não apenas participem do processo, mas sejam protagonistas na definição de práticas e políticas.

Sob uma perspectiva sociológica, Bourdieu (1991) enfatiza que a identidade e a representatividade estão intimamente ligadas ao capital simbólico e às relações de poder no espaço social. Para o autor, “o poder simbólico é um poder invisível, que só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que estão sujeitos a ele” (Bourdieu, 1991, p. 164). No caso da comunidade surda, isso se manifesta quando a língua de sinais e a cultura visual são desvalorizadas ou invisibilizadas, impactando diretamente a construção identitária.

No campo dos estudos culturais, Silva (2000) argumenta que a identidade se estabelece pela diferença, sendo esta o elemento constitutivo e não um simples oposto. Essa concepção ajuda a compreender a identidade surda como uma afirmação positiva da diferença linguística e cultural, contrapondo-se à lógica da normalização auditiva. Silva (2000, p. 82) afirma que “a identidade é uma construção social, marcada por processos de inclusão e exclusão que definem quem pertence e quem é excluído de determinados grupos”. Tal perspectiva é fundamental para fundamentar políticas educacionais que respeitem a singularidade surda.

Dentro desse contexto, a discussão sobre identidade surda envolve dimensões culturais, linguísticas e sociais que extrapolam a simples condição audiológica. Perlin e Strobel (2006) apontam que a identidade surda é constituída na interação social e no compartilhamento da língua de sinais, sendo um processo contínuo e dinâmico. Segundo as autoras, “a identidade surda se afirma na

convivência com outros surdos e no reconhecimento da Libras como língua de pertencimento” (Perlin; Strobel, 2006, p. 47). Esse entendimento rompe com a perspectiva médico-clínica que historicamente reduziu a surdez a uma deficiência a ser corrigida.

No panorama internacional, Lane (1992) reforça a concepção da surdez como diferença cultural, não como deficiência. Ao discutir a *“Deaf culture”* nos Estados Unidos, o autor destaca que comunidades surdas desenvolvem valores, práticas e tradições próprias, sustentadas pela língua de sinais e pela experiência visual. Para Lane (1992, p. 14), “ser surdo é pertencer a uma comunidade linguística minoritária com uma herança cultural única”. Essa perspectiva influencia a educação bilíngue e a luta por direitos linguísticos no Brasil.

A representatividade na educação, especialmente por meio da presença de professores surdos, desempenha um papel central na formação identitária de estudantes surdos. Strobel (2008) afirma que o professor surdo atua como modelo linguístico e cultural, fortalecendo o senso de pertencimento e empoderamento. Essa presença quebra a lógica da assimetria comunicativa entre professor ouvinte e aluno surdo, criando um ambiente mais favorável para o desenvolvimento acadêmico e social. Como destaca a autora: “o professor surdo, ao ensinar em sua língua, contribui para o reconhecimento e a valorização da identidade surda” (Strobel, 2008, p. 62).

No contexto brasileiro, Quadros e Karnopp (2004) destacam a importância da Libras como eixo central na educação de surdos. As autoras argumentam que políticas públicas e práticas pedagógicas que priorizam a língua de sinais possibilitam não apenas a aprendizagem, mas também a afirmação identitária. Elas ressaltam que “a língua de sinais é o elemento agregador da comunidade surda, funcionando como instrumento de construção do conhecimento e da identidade” (Quadros; Karnopp, 2004, p. 21).

A presença de intérpretes educacionais também é relevante para a inclusão, mas não substitui a necessidade de professores surdos. Conforme Lacerda (2009), o intérprete garante acesso ao conteúdo, mas a construção da identidade surda exige modelos linguísticos que compartilhem a mesma experiência cultural. Lacerda observa que “o intérprete é mediador, mas o contato com professores surdos é insubstituível para o fortalecimento da identidade” (Lacerda, 2009, p. 89). Assim, a representatividade se configura como um direito educacional e cultural.

Além disso, Skliar (1998) alerta para o risco de a escola inclusiva reproduzir práticas assimilacionistas que apagam a diferença surda. O autor defende uma pedagogia da diferença, que reconheça e valorize as especificidades culturais e linguísticas. Para ele, “não se trata de incluir o surdo na escola ouvinte, mas de transformar a escola para que ela seja também surda” (Skliar, 1998, p. 42). Essa abordagem propõe um deslocamento do foco da deficiência para a diversidade.

Nesse cenário, a compreensão das identidades e diferenças no contexto da educação de surdos é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que respeitem a diversidade cultural e linguística desse grupo. Segundo Hall (2020), a identidade não é fixa, mas um processo dinâmico e em constante transformação, influenciado pelos contextos sociais e culturais em que o indivíduo está inserido. No caso das pessoas surdas, essa dinâmica se torna ainda mais complexa, uma vez que suas identidades atravessam não apenas a surdez enquanto condição, mas também questões interseccionais como gênero, raça, classe social e orientação sexual, conforme destacado por Skliar (2016) e Strobel (2018).

Quando se pensa na palavra “surdo”, diversas imagens podem surgir na mente, como isolamento, solidão, silêncio, privação ou mesmo anormalidade. Essas percepções, entretanto, variam conforme o nível de conhecimento sobre a surdez. Conforme aponta

Strobel (2018), é comum acreditar que pessoas surdas vivem afastadas da sociedade ouvinte e que sua integração social depende do aprendizado da língua oral para que possam se aproximar do que é considerado “normal”. Esses são imaginários que derivam do ouvintismo, um conjunto de representações produzidas por ouvintes que exigem que o surdo se veja e se perceba como se fosse um ouvinte (Skliar, 2016a).

Ao discutir educação para surdos, é imprescindível tratar das questões relativas à surdez, incluindo as dificuldades no processo de aquisição da linguagem, da interação e da comunicação, bem como o estigma social que acompanha esse grupo, resultado do desconhecimento e das concepções equivocadas sobre o povo surdo, como refletido até na nomenclatura utilizada. Termos como surdo, deficiente auditivo, surdomudo e mudo foram utilizados em diferentes momentos históricos e foram atualizados conforme o avanço do conhecimento sobre a surdez (Souza, 2022).

O termo surdo-mudo, por exemplo, muito comum até hoje, tem origem na Antiguidade, vinculando a surdez à suposta incapacidade de articular a fala. Naquele período, desconhecia-se o funcionamento do aparelho fonador e a possibilidade biológica de uma pessoa surda produzir fala, desde que não haja impedimento físico. A verdadeira dificuldade está na ausência da audição, pois, sem a percepção auditiva, não se pode associar som a significado como acontece com os ouvintes que aprendem a falar a partir do modelo sonoro (Stokoe, 2005).

Além do aspecto biológico, há a dimensão linguística a ser considerada. A fala deve ser entendida apenas como a representação verbal por meio da voz, ou também como a capacidade de comunicar-se através de qualquer língua, independentemente do meio? A língua de sinais possui estrutura gramatical própria, comparável a qualquer outra língua natural, permitindo a expressão de conceitos simples e complexos (Sacks, 2010). Por isso, a expressão “falar com as mãos” tem sido usada para ilustrar a sinalização.

Outro termo muito difundido é “deficiente auditivo”, que ganhou força a partir de 1880, associado à perspectiva médico-clínica que buscava corrigir a surdez e promover a fala. Estudos audiológicos classificam os diferentes graus de perda auditiva, desde leve até profunda, unilateral ou bilateral, mas isso não determina necessariamente a incapacidade de ouvir ou falar (Sacks, 2010). Algumas perdas auditivas podem ser minimizadas com aparelhos auditivos ou cirurgias, como o implante coclear, embora esses recursos sejam eficazes apenas para aqueles que ainda possuem alguma residual auditiva. O implante coclear, que converte sons em estímulos elétricos para o nervo auditivo, também não é indicado para todos, e pode haver rejeição ou dificuldade de adaptação aos sons processados. Por isso, afirmar que aprender a falar é uma escolha para todos os surdos é uma visão simplista e ingênua da realidade (Strobel, 2018, p. 103).

O termo “deficiente” tem sido criticado e considerado inadequado graças a pesquisadores como Sacks (2010), que estudou diferentes surdos e concluiu que a perda auditiva não compromete as capacidades cognitivas, desde que o indivíduo tenha acesso a uma língua. Ele distinguiu dois grupos: aqueles que organizam suas experiências em torno da língua de sinais, compartilhando um modo visual de entender e estruturar o mundo, denominados Surdos (com “S” maiúsculo), e os demais, identificados como deficientes auditivos. Desde 1989, essa distinção tem sido adotada pela comunidade surda e pesquisadores da área. Muitos surdos que afirmam sua identidade rejeitam o termo “deficiente” por reduzir suas capacidades e sua condição cognitiva ao sentido auditivo apenas, desconsiderando suas realizações pessoais, culturais e profissionais (Vygotsky, 1997; Goldfeld, 2002; Sá, 2002; Lopes, 2011; Skliar, 2016a; Strobel, 2018).

Os documentos legais brasileiros definem “pessoa surda” como aquela que, devido à perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua

cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) (Brasil, 2005, p. 1), reconhecida pela Lei nº 10.436/2002. Ao utilizar o termo “pessoa surda”, o documento enfatiza a condição do sujeito que, antes de tudo, é uma pessoa capaz de assumir múltiplas identidades — estudante, professor, homem, mulher, pai ou filho. Chamar esse sujeito apenas de “o surdo” ou “a surda”, sem considerar sua individualidade, naturaliza a surdez e negligencia sua singularidade. Não existe uma “natureza surda” que impeça o indivíduo de ser educável ou aprender; ao contrário, a condição humana deve ser reafirmada (Charlot, 2013).

Skliar (2016), por sua vez, reforça que a surdez deve ser compreendida não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural e linguística, o que implica reconhecer a comunidade surda como um grupo social com suas próprias formas de expressão, saberes e práticas. Essa perspectiva socioantropológica da surdez desafia as abordagens tradicionalmente médicas e deficitárias, propondo uma visão centrada na valorização das línguas de sinais e das identidades surdas plurais e multifacetadas. Skliar (2016, p. 34) propõe uma visão que descentra o olhar deficitário e clínico sobre a surdez, argumentando que:

A surdez deve ser compreendida não como uma deficiência, mas como uma diferença cultural e linguística, que configura uma comunidade com línguas, saberes e práticas próprios. Essa perspectiva socioantropológica implica reconhecer os surdos enquanto sujeitos culturais plenos, o que desafia as abordagens tradicionalmente médicas e promove a valorização das línguas de sinais.

Diante desse panorama, na construção da trajetória do sujeito surdo, é fundamental considerar os múltiplos atravessamentos que compõem sua identidade. Para tanto, é necessário reconhecer quem é esse educando surdo e, por meio do diálogo construído pelas próprias narrativas, escutá-lo de forma a criar situações de aprendizagem que considerem suas especificidades e, principalmente, a cultura em que está inserido. Segundo Freire (1991), é essencial promover oportunidades de escuta para que o educando se coloque como sujeito ativo no processo educativo, expressando seus desejos e expectativas. Assim, a partir do diálogo, abre-se espaço para que o educador reconheça as singularidades de cada indivíduo, possibilitando a reinvenção dos saberes e a adoção de novas formas de ensinar e aprender que valorizem a riqueza individual.

Para que esse processo dialógico se efetive, é imprescindível reconhecer as particularidades de cada sujeito, o que demanda o entendimento do conceito de interseccionalidade. Conforme Collins e Bilge (2020, p. 20), a interseccionalidade constitui uma “ferramenta analítica oriunda de uma práxis-crítica em que raça, gênero, sexualidade, capacidade física, status de cidadania, etnia, nacionalidade e faixa etária” se entrelaçam, refletindo diretamente nos desafios sociais enfrentados cotidianamente por esses indivíduos. Essa perspectiva amplia a compreensão das diversas camadas de opressão e privilégio que afetam a vida dos sujeitos surdos, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem essas múltiplas dimensões.

Silva (1999, p. 88) exemplifica a força das interseccionalidades ao narrar um episódio ocorrido nos Estados Unidos, em que grupos culturais subordinados – como mulheres, negros e pessoas LGBTQIA+ – criticaram o cânone universitário tradicional por expressar o privilégio da cultura branca, masculina, europeia e heterossexual. Essa crítica revela como o currículo vigente naturalizava uma cultura particular como “cultura comum”,

excluindo as experiências e identidades de grupos socialmente marginalizados. Tal reflexão é essencial para entendermos que, no contexto educacional de surdos, as relações de poder moldam as práticas pedagógicas, tornando ainda mais urgente a atenção às interseccionalidades presentes nos corpos que carregam múltiplas histórias e identidades, não apenas a surdez.

No que tange às identidades surdas, Perlin (2016), sob a perspectiva socioantropológica da surdez como diferença – e não deficiência –, destaca a multiplicidade dessas identidades. Ela classifica as identidades surdas em cinco grupos: identidades surdas, híbridas, de transição, incompletas e flutuantes, ressaltando que essas categorias estão diretamente ligadas à língua de sinais. Quadros (2004, p. 10) complementa essa visão ao afirmar que a cultura surda é uma identidade cultural distinta, caracterizada por sua forma visual de linguagem e organização do pensamento, que transcende as formas culturais ouvintes.

Além disso, Gesser (2004, p. 296) amplia essa análise ao apontar que as identidades surdas são atravessadas por outras marcas sociais, como gênero, nacionalidade, idade, orientação étnica, sexual e religiosa, configurando múltiplas “culturas” que compõem o sujeito. Essa complexidade é reforçada por Hall (2020), que enfatiza que as identidades não são estáticas, mas se transformam conforme os grupos sociais nos quais o indivíduo está inserido. Tais reflexões sobre identidade conduzem ao entendimento da interseccionalidade, termo cunhado por Kimberlé Crenshaw, que permite compreender como diferentes categorias sociais e identitárias se cruzam para estruturar a vida dos sujeitos, ampliando desigualdades e violação de direitos (Santos; Santiago, 2011, p. 5).

No âmbito da educação, a identidade surda está intimamente ligada ao reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e à valorização da cultura surda. Perlin (2016) propõe a existência de múltiplas identidades surdas — híbridas, de

transição, incompletas e flutuantes — que refletem a heterogeneidade do grupo e apontam para a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem essa diversidade. Essa pluralidade exige que as escolas deixem de assumir posturas homogêneas, reconhecendo que cada estudante surdo traz consigo uma história singular e múltiplas camadas identitárias.

A representatividade na educação de surdos, por sua vez, está relacionada à presença de professores surdos e intérpretes educacionais que atuem como modelos culturais e linguísticos para os estudantes. Martins e Nascimento (2021) destacam que a atuação do intérprete educacional ultrapassa o papel de mero tradutor, configurando-se como mediador entre os mundos surdo e ouvinte, impactando diretamente no aprendizado e na inclusão dos estudantes surdos. A representatividade desses profissionais é, portanto, essencial para a criação de ambientes escolares que promovam o pertencimento e o empoderamento dos alunos. A representatividade, por sua vez, desempenha papel crucial na educação de surdos, especialmente por meio da presença de professores surdos e intérpretes educacionais que atuam como referências culturais e linguísticas. Martins e Nascimento (2021, p. 8) destacam:

A atuação do intérprete educacional vai além da mera tradução, constituindo-se como mediador fundamental na relação educativa entre professor e estudante surdo. Este papel contribui para o aprendizado e para a inclusão, promovendo um ambiente que valoriza a língua e a cultura surdas.

Além disso, a presença de professores surdos no ambiente escolar contribui para a construção de uma identidade positiva entre os estudantes surdos, favorecendo o desenvolvimento de uma

autoimagem que valorize a diferença e a cultura surda (Taligliatti; Tedesco, 2023). Quando os estudantes se veem refletidos na figura docente, aumentam suas chances de engajamento e sucesso acadêmico, pois percebem que suas especificidades são reconhecidas e valorizadas.

Vieira, Caetano e Silva (2023) aprofundam essa discussão ao analisar discursos sobre a existência queer na comunidade surda, ressaltando como saberes e experiências diversas dentro do grupo desafiam os padrões normativos e promovem a ampliação das noções de identidade e representatividade. Esse diálogo entre as identidades surdas e outras identidades marginalizadas reforça a importância de uma educação inclusiva que reconheça as múltiplas formas de ser e estar no mundo. Nesse sentido, eles apontam que:

As narrativas e saberes queer surdos desafiam as normatividades sociais e ampliam a compreensão sobre a identidade surda, demonstrando a necessidade de uma educação que contemple não apenas a surdez, mas as intersecções com outras identidades marginalizadas, promovendo uma inclusão efetivamente plural. (Vieira; Caetano; Silva, 2023, p. 15)

Entretanto, apesar dos avanços legais e políticos, como a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005, a efetivação da representatividade e o respeito às diferenças no cotidiano escolar ainda enfrentam desafios significativos. Strobel (2018) aponta que a falta de formação adequada de professores ouvintes e a escassez de profissionais surdos contribuem para a manutenção de práticas pedagógicas homogêneas que nem sempre atendem às necessidades reais dos estudantes.

A construção das identidades surdas também ocorre no contexto escolar, especialmente na “escola inclusiva”, onde o encontro entre pessoas surdas pode tanto promover quanto dificultar o fortalecimento da cultura surda. Nesse sentido, Romário e Dorziat (2020, p. 5) destacam que:

A escola inclusiva, apesar de ser um espaço de convívio, muitas vezes reproduz práticas e discursos que não valorizam a cultura surda, gerando tensões na construção identitária dos estudantes surdos. Por isso, o encontro pessoa surda-pessoa surda é fundamental para o desenvolvimento de uma identidade coletiva que reconheça e valorize as especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda.

Dessa forma, a literatura surda exerce um papel estratégico na elaboração cultural do sujeito surdo, funcionando como veículo de transmissão de saberes, valores e identidade. De acordo com Da Silva et al. (2021),

A literatura surda não é apenas um registro linguístico, mas um espaço de resistência cultural, que contribui para o fortalecimento da identidade surda e para o reconhecimento da Libras como língua legítima, promovendo uma educação que respeita as diferenças e fomenta o pertencimento. (Da Silva et al., 2021, p. 10)

Além disso, a importância do letramento para a construção identitária dos surdos é ressaltada por Santos (2006), que aponta para a necessidade de práticas pedagógicas que integrem a Libras e o português, valorizando a cultura surda, pois o letramento para

surdos vai além da alfabetização tradicional, sendo um processo que envolve a apropriação de múltiplos códigos linguísticos e culturais, fortalecendo a identidade surda e possibilitando o acesso pleno ao conhecimento e à participação social. (Santos, 2006, p. 48)

No mesmo sentido, Nebel (2006) enfatiza a construção da identidade surda na escola ouvinte, ressaltando a importância do reconhecimento da Libras e do convívio com outros surdos como elementos centrais para a afirmação dessa identidade. Contudo, ele observa que na escola ouvinte, a construção da identidade surda enfrenta barreiras decorrentes do predomínio do oralismo e da falta de reconhecimento da Libras, o que compromete a formação de vínculos identitários entre estudantes surdos e limita o desenvolvimento de uma cultura surda autêntica. (Nebel, 2006, p. 72)

Intervenções Educacionais e Representatividade na Educação de Surdos: Cenários, Práticas e Desafios

A efetivação de identidades surdas e a promoção da representatividade no ambiente escolar requerem ações pedagógicas planejadas e fundamentadas nas especificidades linguísticas e culturais da comunidade surda. As práticas educacionais voltadas para esse público, quando pautadas pela perspectiva bilíngue e pelo respeito à cultura surda, contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, do pertencimento e do empoderamento dos estudantes. Conforme defendem Cazé, Nascimento e Oliveira (2024), “a escola bilíngue de surdos deve se configurar como um espaço de vivência da língua de sinais e da cultura surda, garantindo aos estudantes surdos o direito de serem surdos” (p. 4).

Entre as estratégias de fortalecimento identitário, destaca-se a presença de professores surdos e o uso sistemático da Libras como língua de instrução. Silva e Agapito (2025) observam que a literatura surda, inserida no currículo escolar, “não apenas oferece representações positivas, mas também legitima a língua e a cultura

surda no espaço educativo” (p. 328). Esse recurso amplia as possibilidades de identificação dos alunos com narrativas e personagens que compartilham suas experiências, favorecendo o desenvolvimento de uma autoimagem positiva.

Experiências como a relatada por De Moraes (2022), ao analisar a identidade bicultural na educação bilíngue, mostram que ambientes educativos que valorizam tanto a Libras quanto o português escrito possibilitam ao estudante transitar entre culturas sem a necessidade de negar sua diferença. Para a autora, “o reconhecimento da cultura surda como legítima é um passo essencial para a construção de uma identidade saudável e autônoma” (p. 102). Tal reconhecimento deve ir além do discurso, incorporando-se às práticas pedagógicas e à organização institucional.

No campo das intervenções concretas, a utilização de obras literárias produzidas por autores surdos, como analisado por Dos Santos (2024), demonstra que a abordagem de leitura e interpretação de textos que tratam de personagens surdos oferece uma oportunidade de vivência linguística significativa. Segundo a autora, “o letramento literário, ao se apropriar de narrativas surdas, proporciona ao aluno um espaço para reconhecer-se e compreender o outro” (p. 215). A escola, nesse sentido, atua como mediadora de experiências culturais que reforçam a autoestima e a coesão comunitária.

Práticas de empoderamento também se manifestam em projetos coletivos e na participação ativa da comunidade surda nas decisões escolares. Colacique, Amaral e Santos (2021) apontam que “o empoderamento não se dá apenas na sala de aula, mas na inserção do sujeito surdo em contextos de protagonismo, onde suas decisões e opiniões moldam o ambiente” (p. 8). Isso implica em uma mudança estrutural no modo como a escola se organiza, abrindo espaço para lideranças surdas e suas perspectivas.

Experimentos educacionais, como o do Instituto Mãos de Ouro, relatado por Balieiro e Mota (2024), mostram que a inclusão de crianças surdas e ouvintes em um mesmo ambiente de aprendizagem de Libras promove não apenas a troca linguística, mas também a desconstrução de estereótipos. Os autores ressaltam que “a convivência bilíngue, quando mediada por profissionais capacitados, cria vínculos e amplia o entendimento sobre as diferenças” (p. 57).

Outra abordagem inovadora é apresentada por De Souza Januario (2023), ao discutir a necessidade de “enegrecer e ensurdecer o currículo” (p. 140), propondo a inclusão de perspectivas raciais e culturais diversas na formação educacional de surdos. A proposta desafia currículos homogêneos e propõe práticas interseccionais que reflitam as múltiplas identidades presentes na comunidade escolar.

A dimensão digital também tem se mostrado relevante na construção da representatividade surda. Viveiros (2020), ao investigar as narrativas do “slam do corpo”, destaca que essas performances, compartilhadas em plataformas digitais, “funcionam como um espaço de resistência e afirmação identitária, especialmente entre jovens surdos” (p. 87). O uso de recursos audiovisuais acessíveis, nesse contexto, expande o alcance das mensagens e reforça a conexão entre os sujeitos surdos.

Apesar dos avanços, algumas lacunas persistem. Cazé, Nascimento e Oliveira (2024) apontam que muitas escolas bilíngues ainda carecem de formação continuada específica para professores, o que compromete a qualidade da mediação pedagógica. De Moraes (2022) também identifica um déficit na articulação entre políticas educacionais e práticas escolares, resultando em incoerências na aplicação de propostas bilíngues.

Além disso, há um desafio no enfrentamento da visão médico-clínica da surdez, que ainda permeia algumas práticas escolares. Silva e Agapito (2025) defendem que a superação dessa perspectiva

é essencial para consolidar uma educação que reconheça a surdez como diferença e não como deficiência. Essa mudança exige políticas públicas consistentes e engajamento das equipes pedagógicas.

As implicações para a prática pedagógica são claras: é preciso investir em currículos que incorporem a Libras como língua de instrução, promover a presença de professores surdos como modelos de referência, valorizar a literatura surda e incentivar projetos colaborativos que envolvam toda a comunidade escolar. Como enfatiza Dos Santos (2024), “o contato com produções culturais surdas transforma a sala de aula em um espaço de legitimação da identidade e da língua do aluno surdo” (p. 220).

Ressaltamos que a literatura recente (2020-2024) sobre educação de surdos evidencia um conjunto diversificado de práticas pedagógicas voltadas à construção da identidade e ao fortalecimento do empoderamento surdo. Essas práticas, fundamentadas em abordagens bilíngues, biculturais e decoloniais, abrangem desde a incorporação de narrativas produzidas por surdos no currículo escolar até a utilização de performances corporais e recursos digitais como meios de expressão e resistência. O Quadro 1 sintetiza as principais contribuições identificadas nos estudos analisados, destacando os autores, as estratégias empregadas e a descrição sucinta das ações, de forma a facilitar a compreensão e a comparação entre diferentes perspectivas e experiências.

Quadro 1 – Práticas de construção da identidade e empoderamento surdo na educação

AUTOR(ES) / ANO	PRÁTICA OU ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
Cazé, Nascimento e Oliveira (2024)	Escola bilíngue e vivências culturais	Utilização de contextos reais e da Libras como língua de instrução, promovendo trocas culturais e fortalecimento da identidade surda a

AUTOR(ES) / ANO	PRÁTICA OU ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
		partir de experiências compartilhadas.
Silva e Agapito (2025)	Literatura Surda no currículo	Inserção de narrativas visuais e escritas produzidas por surdos, valorizando repertórios linguísticos e culturais próprios para a formação identitária.
De Moraes (2022)	Educação bilíngue e biculturalidade	Enfoque pedagógico que articula Libras e português escrito, reconhecendo e integrando as dimensões culturais surdas e ouvintes na sala de aula.
Dos Santos (2024)	Letramento literário com obras surdas	Leitura e interpretação de obras como <i>Patinho Surdo</i> e <i>Tibi e Joca</i> , fomentando representatividade e compreensão crítica da surdez.
Colacique, Amaral e Santos (2021)	Práticas de empoderamento comunitário	Oficinas e projetos que fortalecem a autoestima, liderança e protagonismo social de estudantes surdos.
Balieiro e Mota (2024)	Ensino de Libras a surdos e ouvintes	Ambiente educacional inclusivo em que Libras é compartilhada por surdos e ouvintes, ampliando o diálogo e reduzindo barreiras comunicacionais.
De Souza Janoario (2023)	Currículo transdisciplinar e decolonial	Integração de pautas raciais e surdas no currículo, questionando práticas hegemônicas e valorizando múltiplas identidades.
Viveiros (2020)	Slam do corpo e narrativas digitais	Uso de performances visuais e corporais nas redes sociais como

AUTOR(ES) / ANO	PRÁTICA OU ESTRATÉGIA	DESCRIÇÃO
		espaço de empoderamento e difusão da identidade surda.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados de Cazé, Nascimento e Oliveira (2024); Silva e Agapito (2025); De Moraes (2022); Dos Santos (2024); Colacique, Amaral e Santos (2021); Balieiro e Mota (2024); De Souza Januario (2023); Viveiros (2020).

A análise dos estudos encontrados evidencia que as práticas de construção da identidade e empoderamento surdo se articulam em torno de dois eixos principais: a valorização da Libras e da cultura surda como elementos estruturantes da aprendizagem, e a promoção de espaços de protagonismo onde os sujeitos surdos possam narrar, criar e refletir sobre suas próprias experiências. Autores como Cazé, Nascimento e Oliveira (2025) e Silva e Agapito (2025) destacam a importância de projetos escolares que não apenas reconheçam a língua de sinais como meio de instrução, mas que também insiram produções culturais surdas no cotidiano escolar, fortalecendo a representação simbólica e identitária. Essa abordagem converge com as perspectivas defendidas por Strobel (2008) sobre a centralidade da experiência surda no processo formativo, demonstrando que o currículo inclusivo precisa dialogar com a subjetividade e com o repertório sociocultural dos estudantes.

Por outro lado, as iniciativas descritas por Colacique, Amaral e Santos (2021) e Viveiros (2020) apontam para a potência de práticas de empoderamento que extrapolam os limites da sala de aula tradicional, como o uso de narrativas digitais, slams e performances corporais. Tais estratégias não apenas ampliam as possibilidades expressivas, como também tensionam modelos pedagógicos ainda marcados pela perspectiva ouvinte, apontando lacunas na formação docente para lidar com a pluralidade das identidades surdas. Nesse sentido, conforme observa De Souza Januario (2023), há um desafio

urgente em “ensurdecer o currículo” de forma interseccional, reconhecendo também dimensões de raça, gênero e classe.

A diversidade das práticas apresentadas no quadro revela que o fortalecimento da identidade surda na educação depende tanto de políticas institucionais quanto da criatividade e engajamento de educadores comprometidos com a representatividade e a equidade. Por fim, a promoção da representatividade e da identidade surda na educação não é apenas uma questão metodológica, mas política e cultural. A adoção de práticas bilíngues, a valorização da cultura surda e o empoderamento dos sujeitos devem caminhar juntos, formando um projeto educativo que reconheça, celebre e potencialize a diversidade.

Considerações finais

O presente estudo teve como objetivo analisar a relação entre identidade surda e representatividade na educação, destacando práticas pedagógicas que favoreçam o empoderamento e a valorização cultural no contexto escolar. Ao longo do texto, discutiu-se a importância de reconhecer a surdez não como deficiência a ser corrigida, mas como diferença cultural e linguística, a partir de uma perspectiva bilíngue que valorize a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. Foram abordados, ainda, diferentes autores e experiências educacionais que evidenciam a necessidade de práticas inclusivas capazes de promover o protagonismo do estudante surdo no ambiente escolar.

As análises evidenciaram que práticas pedagógicas fundamentadas na cultura surda, na literatura surda e em narrativas visuais e corporais têm papel decisivo na construção identitária, fortalecendo a autoestima e ampliando a participação social. Os estudos discutidos apontam para a relevância de metodologias que não apenas ensinem conteúdos acadêmicos, mas que também validem as experiências visuais, a história e a representatividade dos surdos no currículo escolar. Essas estratégias rompem com a lógica

homogeneizadora da educação tradicional e ampliam as possibilidades de aprendizagem.

No entanto, percebe-se que ainda há lacunas significativas no campo, tanto na produção acadêmica quanto na implementação de políticas educacionais efetivas. Persistem tensões entre abordagens médico-clínicas e perspectivas socioculturais, bem como desafios para garantir formações docentes que contemplem o bilinguismo e o letramento visual. Assim, pesquisas futuras poderiam aprofundar estudos sobre o impacto de práticas de empoderamento na trajetória escolar dos surdos, além de investigar formas de integrar de modo mais efetivo a participação da comunidade surda nos processos decisórios da educação.

Por fim, reitera-se que políticas públicas comprometidas com a representatividade surda devem ir além da oferta de intérpretes e de materiais adaptados. É fundamental assegurar espaços de protagonismo, criar currículos que incorporem narrativas surdas e investir em formações que permitam aos educadores compreenderem a surdez como uma identidade cultural. Somente assim será possível consolidar uma educação que não apenas inclua, mas que também reconheça, valorize e potencialize a diferença surda como um patrimônio linguístico e cultural da sociedade.

Referências

BALIEIRO, Fabrício Martins; DA SILVA MOTA, Carina. Instituto Mãos De Ouro: o ensino de Libras para crianças surdas e ouvintes em Breves–Pará. **Revista Saber Incluir**, v. 2, n. 3, 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Language and symbolic power**. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua

Brasileira de Sinais – Libras. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 jul. 2015.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

COLACIQUE, Rachel; DO AMARAL, Mirian Maia; SANTOS, Rosemary. Práticas de empoderamento na constituição de pessoas surdas. **Simpósio Internacional de Educação e Comunicação-SIMEDUC**, n. 10, 2021.

COLLINS, Patricia Hill, BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.

DA SILVA VIEIRA, Ana Gabriela; CAETANO, Marcio Rodrigo Vale; DA SILVA, José Rodolfo Lopes. "Flutua": saberes, experiências e direito de existência queer surda nas discursividades de um clipe musical. **Revista de Educación**, n. 25.2, p. 37-54, 2022.

DA SILVA, André Luiz et al. Literatura surda: resistência cultural e afirmação identitária na educação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p. 1-15, 2021.

DA SILVA, Kaio Germano Sousa et al. A importância da Literatura Surda na elaboração cultural do Sujeito Surdo: Achados de uma

revisão. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 8, p. e59610817954-e59610817954, 2021.

DE MORAIS, Isadora Cristinny Vieira. **Educação Bilíngue e Cultura Surda: interlocuções à Identidade Bicultural**. 2022. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás (Brazil).

DE SOUZA JANOARIO, Ricardo. É preciso enegrecer e ensurdecer o currículo: um debate sobre práticas transdisciplinares na educação de surdos. **Práticas E Experiências Bilíngues No Cotidiano Da Educação De Surdos**, p. 139.

DOS SANTOS, Miriam Ramos. A Literatura Surda no processo de Letramento Literário: leitura e interpretação das obras Patinho Surdo e Tibi e Joca na sala de aula. **SOLETRAS**, n. 49, 2024.

FRASER, Nancy. **Justice interruptus: critical reflections on the "postsocialist" condition**. New York: Routledge, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GESSER, Audrei. Do patológico ao cultural na surdez: para além de ou de outro ou para uma reflexão crítica dos paradigmas. In: STUMPF, Ronice Müller de; ROSSI, Marianne. **Estudos Surdos IV**. Petrópolis: Arara Azul, 2004. p. 278-309.

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

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 7ª Ed. - São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GOMES DA SILVA, Aline; RIBEIRO, Tiago. INTERSECCIONALIDADES E SURDEZ: em busca de um bilinguismo antirracista e anticapacitista. **Revista Espaço do Currículo**, v. 15, n. 1, 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2020. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva; Guaraci Lopes Louro.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **O intérprete de Libras no contexto escolar**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community**. New York: Knopf, 1992.

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, M. Institucionalização do curso de licenciatura em Letras-Libras no Brasil: língua, sujeitos e sentidos. **Língua e instrumentos linguísticos**, Campinas. n. 42, p. 57-61, jul/dez. 2018.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; NASCIMENTO, Gabriel Silva Xavier. Atuação do intérprete educacional e o aprender surdo: análise da posição-mestre na relação educativa em sala de aula inclusiva. **Educação e Filosofia**, v. 36, n. 78, p. 1715-1744, 2022.

NEBEL, Mara. Construção da identidade surda na escola ouvinte: desafios e possibilidades. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 69, p. 67-79, 2006.

PERLIN, Gladis. Identidades Surdas. In: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016. p. 51-75.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos**. Florianópolis: UFSC, 2006.

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

RIBEIRO, Tiago; DE SOUZA JANOARIO, Ricardo. Por que ensurdecer a educação de surdos?. **Communitas**, v. 3, n. 5, p. 137-156, 2019.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SACKS, Oliver. **Surdos, ouvintes e outras histórias**. São Paulo: Edusp, 2010.

SANTOS, Marta. Letramento e cultura surda: um olhar para a inclusão educacional. **Revista Educação**, v. 29, n. 2, p. 45-55, 2006.

SANTOS, Mônica; SANTIAGO, Mylene. As múltiplas Dimensões do Currículo no Processo de Inclusão e Exclusão em Educação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 3, n. 2, p. 548-562, março. 2011.

Vídeo aula



Docente: Dra. Alice Akemi

Intérprete de Libras: Dra. Sara
Rodrigues



A ESCOLA É PLURAL: a interculturalidade na vivência escolar

Alice Akemi Yamasaki

Apresentação

O debate sobre interculturalidade permanece desafiante para seus agentes, sobretudo quando se deparam com as necessidades práticas de promover a cidadania e o respeito à diversidade em sala de aula, para que haja implicações favoráveis à construção e ao fortalecimento da sociedade democrática. A educação escolar tem por princípio e responsabilidade formar e dar impulso para que os alunos sejam seres humanos preparados para o exercício da cidadania plena, da democracia, da aquisição dos conteúdos clássicos e dos saberes acumulados historicamente pela humanidade, bem como dos conhecimentos científicos e sociais de interesse da população.

Teoricamente, o ambiente escolar consiste em um território qualificado para interagir com a diversidade e heterogeneidade disposta na sociedade, formando seres humanos com pensamento crítico e capazes de contribuir para o desenvolvimento social. Contudo, na prática, isso não é uma realidade usufruída pelo povo brasileiro. Apoiamo-nos em Catherine Walsh, estudiosa e pesquisadora do tema da interculturalidade crítica na América Latina, que assim propõe:

o conceito de interculturalidade é central à (re)construção de um pensamento crítico-outro um pensamento crítico de/desde outro modo-, precisamente por três razões principais: primeiro porque é vivido e pensado desde a experiência da colonialidade [...]; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade e, em terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global (Walsh, 2005, p. 25).

Tomando as razões destacadas por Catherine Walsh (2005) como referência para desenvolver nossas reflexões, apresentamos neste capítulo quatro momentos: o primeiro compartilha nossa escrivência com relação à interculturalidade, enquanto expressão de um vivido e pensado, a partir das marcas da colonialidade que persistem no Brasil; ainda como expressão do vivido, como segundo momento, trazemos o olhar de Paulo Freire para problematizar e compartilhar algumas de suas denúncias sobre o universo da opressão e da violação de direitos humanos, que sufocam a

diversidade cultural. Como terceiro momento, caminhando entre a denúncia e o anúncio, vamos refletir sobre o embate entre a ética, a dignidade humana e os desafios à interculturalidade. Para finalizar, apresentamos o quarto momento com alguns anúncios com possibilidades e perspectivas de um re-existir e de uma insurgência de práticas interculturais, a partir de nossa inserção na formação de professores do Sul Global.

Escrevivência da interculturalidade: compartilhando trajetória escolar e profissional

A interculturalidade é um tema que se cruza com a formação histórica da sociedade brasileira e do continente da Abya Yala, em cujos estudos, é possível reconhecer diferentes identidades culturais que perpassam pela formação sociocultural brasileira, questionando-se a imposição hegemônica da perspectiva eurocêntrica enraizada em nossos modos de fazer.

Nas últimas décadas, a partir de uma perspectiva teórica crítica e propositiva, tem-se alimentado uma pedagogia decolonial que visa nutrir uma produção teórico-prática que fortaleça a perspectiva decolonial. Uma das intelectuais que vem se debruçando e tem contribuído sobre essa questão é Catherine Walsh, estudiosa da interculturalidade crítica latino-americana e que alimenta a perspectiva teórica decolonial.

As considerações a seguir buscam criar um movimento inspirado em Catherine Walsh (2005), na qual apresentamo-nos como ser histórico que participa de diversas passagens da evolução e das contradições da interculturalidade no Brasil, que ainda carrega marcas de uma colonialidade eurocêntrica. Em minha trajetória pessoal, trago a chegada recente, ainda nas primeiras décadas do século XX, dos meus avós ao Brasil.

Jovens, com cerca de 20 anos de idade, meus avós atravessaram o mundo em navios, em um percurso de esperança por uma vida melhor do que aquela vivida até então e foram ocupar as

terras agriculturáveis do interior de São Paulo. Naquelas circunstâncias históricas, a vinda de imigrantes alemães, italianos e japoneses correspondeu a uma política perversa de embranquecimento da população brasileira.

Os modos de viver do Japão foram trazidos por meus avós, como o hábito de consumo do arroz branco, sem tempero. Embora tivessem conhecimento da escrita e da leitura em japonês, chegando às terras paulistas, não tinham fluência em português, o que mantinha as conversas domésticas e cotidianas em língua japonesa. Meus pais, nascidos entre as décadas de 1930 e 1950, tiveram que deixar as terras de origem no interior de São Paulo, migrando para a capital paulistana nos anos de 1960.

A precariedade na alfabetização e a saída precoce deles do ensino formal refletiam a dificuldade de acesso à escola que a Educação do Campo enfrenta, ainda nos dias de hoje, com vagas e condições de estudo bastante reduzidas e precárias: ambos chegaram no centro urbano com o ensino fundamental incompleto, fato esse que influenciou nas dificuldades financeiras e de acesso aos bens culturais em nossa infância e juventude.

A minha geração e a de meus irmãos, todos paulistanos, lidou com a interculturalidade ao iniciar os estudos escolares: em casa, predominavam práticas relacionadas ao modo de viver japonês, como o consumo de pratos populares típicos japoneses, além do enfrentamento à vulnerabilidade social e as dificuldades da classe trabalhadora brasileira. Em ambiente escolar, as dificuldades dos processos de alfabetização e de letramento dentro de uma tradição cartilhesca da escrita e da leitura em língua portuguesa, como o uso da Caminho Suave, foram sendo superadas ao longo dos anos de estudo em escolas públicas e atravessando o nível superior.

Apesar dos vários empecilhos encontrados em suas trajetórias pessoais, meus pais cultivaram o valor dos estudos e da escolarização formal que não puderam usufruir; conseguimos

chegar à universidade pública, que formou uma professora, um engenheiro civil e uma arquiteta. Diferentes níveis de choques culturais foram enfrentados por nós três, tendo em vista as peculiaridades de nossa cultura de descendentes de japoneses e a distância de idades entre nós. A partir daqui, centraremos o relato com as vivências e questões enfrentadas como estudante e como docente, com destaque para o tema da interculturalidade.

No ambiente escolar, como discente da Educação Básica, fomos formadas por uma perspectiva de ensino eurocentrada, monocultural, que pouco se interessou por nossas origens japonesas ou de meus colegas de turma, afrodescendentes e filhos de migrantes brasileiros. Assim, naqueles tempos, a vida doméstica e a escolar eram trajetórias paralelas entre os estudantes: o que estudávamos na escola, pouco se referia aos nossos antepassados ou aos familiares vivos, como pais ou avós; e essa invisibilização das diferenças culturais se repetia aos demais colegas da turma.

Diante dessa prática educacional monocultural e colonialista, crescemos acreditando que o que se aprende na escola não se cruza com a vida cotidiana. Os poucos momentos de interface eram em festas escolares, como feira cultural, em que se incluía uma leitura muito artificial e estereotipada sobre o Japão e seus descendentes no Brasil, com práticas que não estavam no dia a dia da nossa história pessoal, como a questão de consumir sushi e sashimi.

Aliás, vale registrar que, na perspectiva colonialista, a imagem que se tem do Japão, em território brasileiro, é de um Japão idealizado, aquele que se ergue imponente, no pós-Segunda Guerra e que se afirma no campo das tecnologias e grandes marcas de eletrônicos e de automotores. Na verdade, há muito mais na luta cotidiana da população nikkey brasileira, marcada por enfrentamentos bastante duros, como casos de suicídio e outras situações que envolvem a Saúde Mental.

Entre os anos 1970 e 1980, a interculturalidade era pouco valorizada nas escolas, a não ser em datas especialmente marcadas

como efemérides. Assim, a título de exemplo, destacamos que a cultura africana era lembrada, na nossa vivência escolar, durante o mês de agosto, quando os estudos se referiam às questões do folclore brasileiro, com destaque para Monteiro Lobato e Saci Pererê, entre outros personagens de seu Sítio do Pica-Pau Amarelo. A presença do personagem Saci Pererê acontecia por meio da pintura em lápis de cor ou giz de cera, realçando-se a sua pele negra.

Não lembro de ter tido alguma aula que estabelecesse uma discussão relacionada à África ou à sua mitologia, durante os anos iniciais; o máximo que ficou foi a relação entre as peripécias do personagem literário de Monteiro Lobato e aquelas realizadas por alguns dos colegas de turma, considerados “bagunceiros” como o Saci. Hoje, lembrando o tratamento pedagógico recebido pelo Saci Pererê em nossas vivências, questionamos sobre as interdições pedagógicas que desmotivaram minhas professoras e professores a adentrar pelo universo de saberes sobre a cultura africana ou de outras culturas que também trazem seres mitológicos semelhantes ao nosso Pererê, como o caso dos “tragos asturianos” ou os conhecidos “troll”, presentes na literatura de Harry Potter.

Apesar de um silenciamento, de uma invisibilização e de um empobrecimento de abordagem em torno do Saci Pererê sobre a presença de afrodescendentes em nossa sociedade brasileira, nas escolas públicas que frequentamos, localizadas na periferia de São Paulo, fizemos parte de diversos grupos de colegas negras e negros. Acompanhando-os, testemunhei as práticas da discriminação e do preconceito étnico-raciais, que feriam e que isolavam esses e essas colegas de turma; em outras ocasiões, vi situações que criavam barreiras para o pleno aproveitamento e entendimento dos conhecimentos, além de alguns episódios de agressão física por parte de professores.

Foi na universidade pública, durante o curso superior, que passamos a refletir sistematicamente sobre as relações étnico-raciais na sociedade e nas escolas, interagindo com colegas de turma que

passam a buscar estudiosos negros e negras que ampliam cada vez as suas vozes, especialmente no contexto da Assembléia Nacional Constituinte e com a promulgação da Carta Magna de 1988.

Nos anos 1990, começamos a exercer a docência na formação de professores, com um anseio acentuado de contribuir com as lutas e conquistas da Constituição Federal; a interculturalidade passa a ser um desafio aos educadores formados naquele contexto, como a inserção de conteúdos que promovam o reconhecimento das contribuições das comunidades originárias à sociedade e à cultura brasileiras. As perspectivas histórico-cultural e antropológica foram ajudando a aguçar o olhar sobre as práticas cotidianas com o apoio de ferramentas da etnografia e da pesquisa qualitativa, estudadas durante a pós-graduação *stricto sensu*.

O conhecimento científico das perspectivas culturais de investigação da realidade, somados aos avanços do campo da ciência da educação, fortaleceu nossa capacidade de reconhecer as potências latentes nas populações marginalizadas nos estudos desenvolvidos até então sobre os ambientes escolares, identificando aspectos antes despercebidos, silenciados e invisibilizados. Um exemplo são os estudos da sociologia das infâncias, que passam a ser muito mais divulgadas, permitindo identificar elementos peculiares aos fazeres e saberes das crianças, e reconhecer o protagonismo delas nos processos educativos.

Para intensificar as considerações aqui iniciadas, considerando um salto de quatro décadas entre a vivência na Educação Básica (EB) e o momento atual, como formadora de professores da EB, gostaríamos de reiterar a necessidade e a importância de podermos refletir sobre a inserção da escola em um contexto histórico que muitas vezes se opõe à interculturalidade e à diversidade. Nesta terceira década do século XXI, após uma pandemia que impôs um isolamento social de quase 24 meses às escolas brasileiras, encontramos um ambiente escolar que se recolhe e que volta a reiterar a negação e desvalorização das diferenças.

As considerações a seguir, problematizam as práticas de violência e de cultura de ódio, que têm mantido as opressões, aprofundando a opressão que invisibiliza as presenças negra, feminista e surda, a partir de algumas considerações de Paulo Freire sobre as violências presentes na sociedade que vivemos, ontem e hoje.

A interculturalidade no contexto da violência social: denúncias de opressão e violência em Paulo Freire

As dificuldades de se praticar a interculturalidade em ambientes compartilhados socialmente, como a escola, se apresentam em diversos testemunhos de assédios, abusos, violência simbólica, machismo, homofobia, intolerância religiosa, capacitismo e outros gestos de opressão, de preconceito e de discriminação (Candau, 2011). São práticas de uma cultura de ódio que se assentam na trajetória histórica e constante de violação sistemática de direitos individuais e coletivos, especialmente sobre os segmentos populares e vulneráveis no Brasil.

Um dos resultados de pesquisa de doutorado sobre as violências na escola (Yamasaki, 2007), mais especificamente tratados no capítulo “Paulo Freire e a compreensão da violência”, trouxeram distintas dimensões da construção histórica e contínua da violência social. Por meio do estudo realizado, temos contribuído para identificar como se dá a construção histórica do opressor e da opressão a partir de estudo nas obras de Paulo Freire. Das dimensões analisadas naquele momento, vamos listar aquelas que mais envolvem a problemática da interculturalidade e do pluralismo na sociedade e na escola, em geral:

- ★ violência como relação de desamor e de óbice do amor;
- ★ negação do outro;
- ★ invasão cultural;
- ★ ação necrófila e própria dos opressores;

- ★ legado de opressores e que cria uma consciência possessiva sobre o mundo e as pessoas;
- ★ violência como cultura do silêncio e como imposição de silêncio; relação da violência institucionalizada, com clima de insegurança geral;
- ★ violentos embates entre uma sociedade que se vai e uma que se anuncia; violência do feitor (racismo estrutural);
- ★ violência como desproblematização do futuro e ruptura com a natureza humana
- ★ violência como experiência da miséria.
- ★ a violenta política da cidade; violência na cidade e relação com as condições de vida dos alunos; violência e discriminação;
- ★ violência física (castigos) como recurso da opressão;
- ★ as violências do analfabetismo: castração, mutilação e interdição do ser humano;

Como afirmado anteriormente (Yamasaki, 2007), de acordo com Paulo Freire (1987, p. 42), a relação opressora é que inaugura a violência, pois “não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de violência”. E, somando-nos às posições do educador, consideramos necessário que os oprimidos possam tomar consciência do contexto de violência, de silenciamento e de apagamento a que são constantemente submetidos, em diferentes circunstâncias e territórios. Nesse sentido, afirma o autor:

Trata-se, na verdade, não importa se trabalhamos com alfabetização, com saúde, com evangelização ou com todas elas, de simultaneamente com o trabalho específico de cada um desses campos desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda

injustiça que caracterizam sua situação concreta. Mais ainda, que sua situação concreta não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado (Freire, 1996b, p. 89).

Freire ressalta que a relação violenta é, ao mesmo tempo, desamor e óbice do amor. Óbice do amor na medida em que dominador e dominado, desumanizando-se o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder; ambos se fazem coisas dentro da relação opressora. E, ressalta o educador, “coisas” não se amam (Freire, 2003, p. 58, nota de rodapé 14).

As situações de opressão e violência também desencadeiam um processo de desproblematização do futuro, no qual a pessoa oprimida deixa de se envolver com seu futuro, facilitando para que as desigualdades sociais continuem a ser exercidas pelas elites dominantes. Em seu entender, “a desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana” (Freire, 1996b, p. 82). O educador esclarece que “matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a pura coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores” (Freire, 1987, p.73), que “criam a situação concreta em que geram os ‘demitidos da vida’, os esfarrapados do mundo” (Freire, 1987, p. 43).

Sob essa perspectiva, esclarece que o sujeito da violência manifesta uma consciência necrófila, que pouco se importa em cultivar a vida ou qualquer espécie de vida. Nesse ponto de vista, o opressor transforma pessoas, relações interpessoais e tudo mais a seu redor em objetos de seu domínio: “a terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando” (Freire, 1987, p. 25).

As pessoas que vivenciam os contextos de violência e de silenciamentos precisam ampliar o diálogo sobre temas tão sensíveis

e que, muitas vezes, nos paralisam e nos imobilizam. A sensação que muitas vezes nos atravessa é a do grito sufocado, de uma violenta sublimação da dor e do trauma, que traz um profundo sofrimento e é enfrentada por várias pessoas, na solidão e no isolamento.

Entretanto, é necessário aprofundar o tema das interdições sobre o ser humano, relacionado às violações histórica e socialmente praticadas. Para exercitar esse esforço, apresentaremos a seguir uma reflexão mais pontual a partir da violência como “negação do Outro”, apontando um cenário e um contexto em que a interculturalidade assume dimensões que possibilitam a construção de uma ética e de valores humanos, que podem germinar outras formas de viver, o bem viver, e se desenvolver na escola como novo projeto de sociedade.

Interculturalidade Como Desafio Histórico À Ética Na Escola E Na Sociedade

Para aprofundar nossas considerações, queremos debater a interculturalidade e a Ética na escola e na sociedade sob a ótica das pessoas que se colocam em movimento e em luta, como sujeitos de direito e sujeitos históricos. A relação e a interface entre a interculturalidade e a ética é tensa e tem exigido um esforço redobrado de um trabalho educativo constante e incessante em favor do gesto de reconhecer e respeitar as diversidades de orientação sexual, identidade de gênero, geracional, étnico-racial, religiosa, com educação socialmente de qualidade, não discriminatória, com equidade e democrática.

Embora a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) proclame que todos somos iguais perante a nossa lei maior, os gestos de discriminação e de preconceito assentados no mito de uma sociedade homogeneizada ainda permanecem presentes em nossos cotidianos. É preocupante a insistência na visão de um mundo em que um grupo social possa ser reconhecido (ou assimilado) como superior aos demais, herança essa de nosso

período colonial e que demonstra o desafio de se superar a lógica colonialista, ainda vigente na cultura e no pensamento de parcela da população.

São práticas de discriminação e de preconceito construídos historicamente, há séculos, desde o projeto colonial de ocupação dos territórios de países dominados com violência, como o Brasil, a América Latina e outras localidades do mundo que enfrentaram e ainda enfrentam a opressão contra os povos originários, como nos afirma Catherine Walsh e outros estudiosos decoloniais.

As práticas da escravização de populações sequestradas do continente africano que marcaram séculos passados ainda são recriadas em outras formas de exploração, dominação, segregação e discriminação dos grupos sociais empobrecidos, como é o movimento das enormes massas de refugiados, mundo afora. Ao agregar o debate de Paulo Freire (1999, p. 14) sobre a ética como uma marca da natureza humana, as reflexões sobre a interculturalidade e seus desafios de se inserir na escola e na sociedade tornam-se indispensáveis à evolução de nossa convivência coletiva:

Quando, porém, falo da ética universal do ser humano, estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. (...) Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o Ser Mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da história. A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na história (Freire, 1999, p. 14).

Desse modo, a ética não deve ser marginalizada, esquecida ou banalizada no espaço escolar e nem pelos diversos membros da comunidade escolar, especialmente ao tratarmos das práticas educativas interculturais. Nesse sentido, consideramos importante reiterar a importância do ensino de filosofia (e outras áreas das Ciências Humanas), seja para crianças como para a juventude, como conhecimento e currículo obrigatório, para que os valores humanos continuem sendo objeto de estudo e conhecimento cultural e científico das gerações que passam pelo ambiente escolar.

Nas tensões e conflitos da interculturalidade em ambientes como a sala de aula e os espaços coletivos da escola, a formação e a vivência de experiências humanistas devem ser afirmadas cotidianamente, para que o debate e a reflexão crítica possam colaborar com o processo educativo de um "Eu" que reconhece o "Outro", conforme afirma Freire (1999, p. 14):

É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

O debate e a reflexão sobre a diversidade e a alteridade, em termos educativos, colaboram para que possamos alimentar a resistência crítica e criativa em prol da dignidade humana, com a discussão de valores humanos que se coloquem a favor da vida em diversidade. É uma contribuição pedagógica que alimenta a intensificação e o crescimento de práticas humanizadoras, que fortaleçam a sociedade democrática brasileira.

Concordamos com Paulo Freire (1999, p. 32), ao afirmar que

“é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude.”

Outro aspecto que a interculturalidade pode se colocar como contraponto à cultura de ódio de nosso tempo é diante das práticas de Negação do Outro, uma das violências destacadas por Paulo Freire (1987). Como uma das dimensões de violência que se encontra presente na sociedade capitalista, a Negação do Outro manifesta-se na escola quando homogeneizamos ou padronizamos condutas que apagam a diversidade inerente às culturas de origem dos estudantes e demais sujeitos que circulam pelo ambiente escolar.

O educador pernambucano (Freire, 1987, p. 43) afirma que a negação se dá na medida em que “a violência dos opressores faz dos oprimidos homens proibidos de ser”. A violência e a indignação de Paulo Freire o levam a se pronunciar sobre a imoralidade desta negação e anulação do ser humano:

Há uma imoralidade radical na dominação, na negação do ser humano, na violência

sobre ele, que contagia qualquer prática restritiva de sua plenitude e a torna imoral também. Imoral é a dominação econômica, imoral é a dominação sexual, imoral é a violência dos mais fortes sobre os mais fracos. Imoral é o mando das classes dominantes de uma sociedade sobre a totalidade de outra, que deles se torna um puro objeto, com sua maior ou menor dose de convivência (Freire, 1987: 45).

A qual Negação do Outro estamos nos referindo, em nosso contexto contemporâneo? Destacamos aqui duas culturas majoritárias na formação social brasileira, que têm sofrido sistemáticas práticas históricas de apagamento e de violências simbólicas e físicas, que são os povos originários e os afrodescendentes. O racismo e a discriminação contra esses grupos culturais têm sido objeto de contestação e de reparação histórica nas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

No campo educacional e escolar, mulheres e homens intelectuais, de origem negra e indígena, têm sido cada vez mais reconhecidos e destacados em seus valores e cosmovisões, de modo a se ressaltar as contribuições afirmativas e históricas dessas duas raízes culturais do nosso país. Muito ainda há que se fazer e propostas como as de se aprofundar na Literatura Feminina, Negra e Surda constituem uma rica e frutífera iniciativa na direção da resistência popular à violência da negação do outro.

Outro segmento que vem enfrentando o problema da negação do outro é o das pessoas deficientes: a sociedade, de um modo geral, vem buscando superar a exclusão e os preconceitos, mas ainda temos um longo caminho a percorrer para superar o capacitismo. No caso das pessoas com deficiência, é necessário que

as políticas públicas assumam responsabilidade e promovam ações de acessibilidade, de inclusão e de equidade que possibilitem e garantam a participação ativa e cidadã de todas na sociedade. A escola, no enfrentamento à negação do outro, assume um importante papel ético e histórico na promoção da Educação Inclusiva.

Nossas considerações a seguir procuram trazer subsídios ao debate dos valores humanos para que possamos construir ações pedagógicas que busquem romper as situações de preconceito e de violação aos Direitos Humanos, promovendo círculos de cultura que problematizem a violação da dignidade humana e que possibilitem vivências pedagógicas que valorizem o direito à vida e à educação com todos e todas na escola.

Consideramos que, para produzir materiais didáticos e práticas educativas que contribuam com a valorização da diferença e da diversidade, torna-se importante reconhecer aspectos da interculturalidade como intrínsecos à dignidade humana. Nesse sentido, devemos identificar quais ações cotidianas devem ser enfrentadas nas inúmeras manifestações de preconceitos.

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o Ser Mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 1999, p.57).

A percepção da rebeldia, como ressalta Freire, ou da afirmação de práticas de insurgência, de resistência, de (re)existência e de reviver em Catherine Walsh (2013) indicam férteis caminhos a lutadores sociais, como as professoras e professores para quem o exercício ativo do Ser Mais é uma urgência. Nesse sentido, a resignação e a paralisação da prática pedagógica crítica são uma forma de mantermos as condições de opressão da sociedade que tanto tem nos adoecido e entristecido, afastando-nos de nosso papel transformador diante das vidas que encontramos diuturnamente em nossas escolas e salas de aula. Concordamos com Freire (1999, p. 64) que,

Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o Ser Mais.

Outro desafio histórico às educadoras e educadores se relaciona ao enfrentamento de um autoritarismo pedagógico, que persiste em sobreviver no tempo, no qual o professor se coloca acima de seus alunos: a interculturalidade crítica implica reafirmarmos a centralidade dos estudantes na organização do ensino, cultivando-se as relações dialógicas e mais horizontais desde a sala de aula como fundamento da ética profissional.

A esse respeito, Freire (1999) é contundente, na defesa da humildade do educador e das pessoas em geral, como mais um elemento que compõe a ética intercultural:

Vemos como o respeito às diferenças e obviamente aos diferentes exige de nós a humildade que nos adverte dos riscos de

ultrapassagem dos limites além dos quais a nossa autoavaliação necessária vira arrogância e desrespeito aos demais. É preciso afirmar que ninguém pode ser humilde por puro formalismo, como se cumprisse mera obrigação burocrática. A humildade exprime, pelo contrário, uma das raras certezas de que estou certo: a de que **ninguém é superior a ninguém.**

A falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de uma raça sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou de uma cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do Ser Mais. O que a humildade não pode exigir de mim é a minha submissão à arrogância e ao destempero de quem me desrespeita. O que a humildade exige de mim, quando não posso reagir à altura da afronta, é enfrentá-la com dignidade. A dignidade do meu silêncio e do meu olhar que transmitem o meu protesto possível (Freire, 1999, pp.87/88, grifos nossos).

As dimensões e camadas ressaltadas acima por Paulo Freire e reiteradas em suas diferentes obras permitem retomar a dimensão da utopia, voltando a nutrir um olhar com possibilidades históricas de superar as recentes experiências necrófilas que o Brasil e a humanidade têm acumulado. Infelizmente, práticas de genocídio da nossa juventude negra e periférica, entre outros absurdos deste início de século XXI, mostram que permanece atual o desafio histórico de se cultivar a interculturalidade.

É esta percepção do homem e da mulher como seres **"programados, mas para aprender"** e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a **prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos.** Como prática estritamente humana **jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma,** em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual (Paulo Freire, 1999, grifos nossos).

Desafios atuais ao direito à educação: ressignificar a interculturalidade como valorização da vida e da dignidade humana

É convencido disto que, desde jovem, sempre marchei de minha casa para o espaço pedagógico onde encontro os alunos, com quem comparto a prática educativa. **Foi sempre como prática de gente que entendi o quefazer docente.** De gente inacabada, de gente curiosa, inteligente, de gente que pode saber, que pode por isso ignorar, de gente que, não podendo passar sem ética se tornou contraditoriamente capaz de transgredi-la. Mas, se nunca idealizei a

prática educativa, se em tempo algum a vi como algo que, pelo menos, parecesse com um quefazer de anjos, **jamais foi fraca em mim a certeza de que vale a pena lutar contra os descaminhos que nos obstaculizam de Ser Mais**(Freire, 1999, p. 104, grifos nossos).

Para aprofundamento das considerações teóricas que trouxemos até aqui, vamos compartilhar algumas práticas de interculturalidade com a Infância e outra com a Formação de Professores. As duas propostas, enquanto práxis, buscaram construir ações pedagógicas que pudessem romper com situações de preconceito e de violação aos Direitos Humanos.

Em ambas, promovemos círculos de cultura que trouxeram a educação problematizadora de Paulo Freire, focalizando a violação da dignidade humana. Com o compartilhamento dessas práticas, queremos semear e alimentar vivências pedagógicas que valorizem o direito à vida e à educação com todos e todas na escola.

Promovemos um diálogo entre cinema e educação que colaboram com o fazer pedagógico da interculturalidade, ao oportunizar situações de debate crítico e criativo entre diferentes faixas etárias, inserindo uma construção e colaboração com o público da infância popular brasileira, de diferentes regiões do país.

A atividade que queremos ressaltar é a de um cine-debate sobre o tema da Água e do Direito à Vida. Ela foi realizada em uma Ciranda Infantil do Movimento de Atingidos por Barragens em 2013 (Yamasaki, 2018) com crianças de variadas faixas, desde 1 ou 2 anos. O curta-metragem escolhido foi "Abuela Grillo" (Chapon, 2009), uma produção de oito animadores bolivianos e, conforme descrevem Lourenço et. al. (2018, s/p.),

"é baseado em uma lenda indígena, contada milenarmente pelo povo Ayoreo da Bolívia e

aborda a história de uma avó representada por um grilo chamada Direjná. Ela era dona da água e por todo lugar que passava cantando com amor a água brotava”.

No desdobramento do cinedebate, as crianças mostraram-se interessadas e curiosas quanto ao enredo do curta metragem, especialmente por tratar-se de uma lenda indígena do povo originário Ayoreo. Por vários momentos, fomos reexibindo o curta, sempre discutindo e refletindo sobre a abuela, seu canto que faz surgir a água e o aprisionamento dela por interesses mercadológicos, desenvolvendo o tema central da acessibilidade à água e questionando o modelo de projeto hegemônico que promove a transformação desse direito e bem natural em mercadoria.

Foi uma prática pedagógica que oportunizou às crianças brasileiras presentes, naquela ocasião, o acesso a uma lenda de um dos povos originários da Bolívia, tratando de mitologia e de cosmovisão latinoamericana, aproximando-nos de um olhar diversificado sobre a relação das pessoas com a água.

Reiteramos aqui que a interculturalidade praticada reuniu o público de diferentes idades e faixas etárias, predominando crianças brasileiras, moradoras de todas as regiões do país, e o contraponto entre uma cultura boliviana e latino-americana e a brasileira, todos envolvidos com a problematização e o debate sobre a água e sua importância para a vida de todos.

O encantamento e o atravessamento da exibição da animação mobilizaram a sensibilidade das pessoas (crianças e adultos), promovendo uma troca intercultural de experiências e de saberes, com diferentes níveis de afeto.

Outra prática decolonial e de interculturalidade que queremos destacar é a adoção da Escrivência, formulada por Conceição Evaristo (2020), na formação inicial de professores, por

meio de uma disciplina obrigatória. A partir das atividades desenvolvidas ao longo da disciplina de Didática, temos estimulado que as reflexões acumuladas ao longo das semanas de aula, seja sistematizada em uma escrita autoral sob a perspectiva teórico-metodológica das Escrevivências de Conceição Evaristo (2020).

Essa estratégia de escrita autoral e de reflexão sistematizada tem se mostrado efetiva em seus propósitos educativos, provocando academicamente as vozes que muitas vezes chegam sufocadas à universidade pública, para abrirem possibilidades de que as expressões de diferentes camadas sejam içadas dos entendimentos diversos sobre as contradições vividas em nosso tempo pelos futuros professores.

Tem sido muito expressivas e significativas as considerações dos futuros professores ao entrecruzar suas vivências, os enfrentamentos superados até a chegada à universidade pública e os processos formativos que são relatados nas escrevivências da Didática e de outras disciplinas em que introduzimos essa atividade.

Por meio do exercício e da prática da escrevivência, os futuros professores apresentam seus olhares e suas vozes, entrelaçando trajetórias de vida e propostas de práticas pedagógicas que passem a promover uma educação sob a perspectiva de uma Educação em Direitos Humanos e em defesa da dignidade humana.

Agrega-se a esse esforço, a orientação sob a ótica de uma educação freiriana, que seja problematizadora e dialógica, potencializando a escrevivência. O empoderamento da reflexão acaba envolvendo os educadores, futuros professores em formação inicial, e as crianças e jovens, enquanto futuros educandos em situações contextualizadas de um ensino significativo.

As escrevivências demonstram a abertura dos futuros e novos professores a um movimento em que, educadores e educandos trocam seus saberes e crescem juntos, em um movimento intercultural, tanto do ponto de vista científico e temático como do ponto de vista da potencialização da alteridade e

da socialização de afetos que possibilitem vivências pedagógicas que valorizem o direito à vida e à educação com todos e todas na escola.

A interculturalidade crítica, sob uma ótica de metodologia ativa, deve dialogar a partir das culturas presentes no círculo em que se reúne, considerando as suas leituras de mundo, acompanhadas de suas problematizações históricas. A provocação inicial pode ser escolhida pelo grupo a partir de inúmeros aspectos que interessem à comunidade reunida, promovendo uma educação e um ensino problematizador enraizados nas contradições da perspectiva social colonizada.

Um tema pode ser o cotidiano cultural vivido pelo grupo, mapeando-se os acessos e as dificuldades para que a cultura esteja presente nas vidas dos estudantes. Desdobrando-se desse ponto de partida, pode-se refletir sobre as facilidades e as dificuldades de acesso aos equipamentos culturais na comunidade local e na cidade, especialmente envolvendo familiares mais velhos, como pais e mães, e outros adultos mais velhos aos alunos reunidos no curso.

Sob o olhar do círculo de cultura presente em uma sala de aula regular da Educação Básica, busca-se identificar quais práticas são comuns e quais são mais distanciadas da turma, compartilhando um mapeamento das possibilidades que já existem e outras que precisam ser conquistadas e oportunizadas para acesso de todos. Com essas informações, o docente pode ter um quadro de realidade discente da multiculturalidade que chega, ou deixa de chegar, no jovem público reunido, contextualizando o direito à cultura e o incremento da dignidade humana ou, ao contrário, a constatação da violação ao acesso aos bens culturais acumulados pela humanidade.

Sem nos aprofundarmos em pormenores, gostaria de acrescentar as experiências de Oficinas Interativas com metodologias ativas, como círculo de cultura ou de documentário interativo, que temos acumulado, ao relacionar as Ciências da Natureza e a Dignidade Humana. Enquanto práxis da

interculturalidade, tem sido uma vivência da formação inicial de professores que busca ocupar lacunas dos currículos do Ensino Superior nos campos da Interdisciplinaridade e da Educação em Direitos Humanos, de modo que possam envolver os licenciandos de Química, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Letras, Cinema e Filosofia. Uma delas é a experiência escolar que trata de um projeto desenvolvido com o Ensino Médio, a partir de problematização sobre a Baía de Guanabara (RJ) e o ensino de Química (Nogueira, 2018); a outra refere-se um projeto com estudantes do Ensino Fundamental I (anos iniciais), que tematizou a dignidade humana, a literatura de cordel e os preconceitos linguísticos e regionais (Nogueira, 2021) e, por último, uma Oficina Interativa de educação em direitos humanos que dialogou e problematizou os temas da Água e da Energia com jovens do Movimentos dos Atingidos por Barragens (Nogueira, 2020), cuja maioria encontra-se no segundo ciclo do Ensino Fundamental.

A interculturalidade subjacente nessas vivências pedagógicas mostra a importância de não se negligenciar a formação dos novos professores da Educação Básica, de se envolver (futuros) docentes de diferentes áreas e disciplinas do currículo escolar, de modo que as possibilidades pedagógicas possam ser tratadas como desafios ao Ser Mais de cada educador que seja atravessado pelo protagonismo possível em sala de aula.

Como desdobramento, ou outro ciclo de estudos inter ou multiculturais, pode-se mergulhar no campo da leitura e da literatura, buscando tematizar o ambiente das bibliotecas e livrarias locais, que são (ou não) acessadas pela comunidade escolar. Conhecer bibliotecas e livrarias locais e próximas às residências dos estudantes é relevante para se promover o gosto pela leitura e pela literatura, ampliando as possibilidades de se ter acesso a diversas e diferentes obras. Visitas a bibliotecas centrais ou universitárias também são muito importantes para alargar o repertório de espaços culturais de livre acesso ao público de uma cidade.

Provocações Pedagógicas Finais Para Uma Prática Insurgente

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo... (Freire, P Esperança , 1997)

Para desafiar o trabalho docente comprometido com a interculturalidade, quero alimentar possibilidades de construção de práticas pedagógicas insurgentes (Walsh, 2013), que possam se colocar como alternativas aos obstáculos e interdições “supremacistas e monoculturais” que ainda encontramos como projeto de sociedade deste início de século.

Com as considerações finais, quero esperançar aquelas(es) que perseguem incansavelmente a emancipação da sociedade por meio da formação humanista nas escolas e salas de aula, ambientes esses de germinação e de fertilização da diversidade e da inclusão. Assim, recupero afirmações expressas na aula virtual do curso “Literaturas Negra, Surda E Feminista: Trabalhando E Articulando A Interculturalidade Em Práticas Pedagógicas”, e que buscaram afirmar a interculturalidade na vivência escolar.

A escola é plural, quando diferentes vozes podem se pronunciar e conviver entre si, trocando experiências e vivências, ideias, dúvidas, pontos de vista, opiniões: as diferentes formas de expressão humana devem ser oportunizadas a todas as gerações e os segmentos onde circulam e produzem o cotidiano que atravessam a escola e seus diversos espaços educativos.

É necessário que a escola reconheça a sua capacidade e a sua potência para acolher as pessoas do seu dia-a-dia e, assim, estimular uma abertura entre os profissionais que ocupam diferentes postos de trabalho para que diversas vozes, silenciadas e marginalizadas historicamente, sejam acolhidas. Desse modo, a escola plural pode ampliar as possibilidades para que a diversidade de percepções componha a leitura que fazemos e trazemos da realidade. A promoção de ações educativas que possam tornar o mundo, em geral, um território cada vez mais debatido no interior da escola favorece uma reflexão crítica sobre os nossos tempos e, assim, permite que novas possibilidades de um bem-viver comum sejam sonhados e almejados por mais pessoas, para que a vida e o mundo se tornem ambientes mais acolhedores entre todas as pessoas.

A escola é plural quando reconhece as diferenças e as diversidades, reinventando a Ética entre as pessoas. Diversas alterações contemporâneas nos modos de viver da sociedade estão trazendo mudanças nos relacionamentos e nas interações coletivas, com uma mediação cada vez maior das tecnologias digitais.

A escola oportuniza uma reinvenção e recriação da ética e da reflexão sobre os valores humanos na medida em que dialoga sobre as diferenças e os conflitos que a modernidade tecnológica introduz. Um aspecto que tem sido cada vez mais comum às pessoas diz respeito ao uso tecnológico das redes sociais: as escolas podem construir rodas de conversa com as crianças e os jovens, problematizando os conteúdos e as superexposições que algumas pessoas tem sido vitimizadas, buscando debater os problemas com as interações das redes sociais, buscando práticas em que as tecnologias possam ajudar e valorizar criativamente a dignidade humana. É importante que o alargamento das ferramentas tecnológicas, como a presença da Inteligência Artificial no cotidiano da sociedade, venha acompanhado de um debate mais estendido e profundo, de modo que a prevalência da perspectiva ética e humanista seja valorizada e respeitada.

Nesse sentido, a escola é um território que deve, permanentemente, buscar o debate crítico e criativo quanto à interculturalidade: diferentes gerações podem se aproximar e dialogar sobre suas compreensões sobre a vida, compartilhando experiências, histórias e desejos sobre a luta para construção de uma convivência cada vez mais fraterna.

A escola é plural, quando cria o compromisso entre diferentes profissionais, que devem se desafiar a interagir entre si, dialogando na pluralidade e nos fazendo refletir sobre a nossa relação com o mundo e com a vida, em geral, a partir do trabalho cotidiano que nos envolve na comunidade escolar. Inúmeras situações adversas são enfrentadas pelas pessoas e tornar a escola um ambiente de reflexão mais profunda é um alento diante das tentativas de se fazer prevalecer um pensamento único. Vida longa à interculturalidade crítica e criativa dos povos e das escolas.

Referências

ABUELA GRILLO, Denis Chapon (Diretor), Israel Hernández (Produtor), Bolívia, **The Animation Workshop** (Produtora), 2010, 12'42", Disponível em

https://www.youtube.com/watch?v=AXz4XPuB_BM, acesso em 27/09/2018.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar E Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011. Disponível em <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss2articles/candau.htm>.

EVARISTO, Conceição. A Escrivência e seus subtextos (orgs.). In DUARTE, Constância Lima, NUNES, Isabella Rosado. **Escrivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**;

ilustrações Goya Lopes. 1. ed. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999 (versão eletrônica).

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

FREIRE, **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOURENÇO, Camila Oliveira; MONTEIRO, Julia Amorim; NASCIMENTO JÚNIOR, Antônio Fernandes. Um diálogo entre o curta-metragem Abuela Grillo e as questões ambientais, éticas, políticas, sociais e culturais. In: **5º Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura (EDICC)**. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas-SP, 2018. Disponível em <https://proceedings.science/edicc-2018/trabalhos/um-dialogo-entre-o-curta-metragem-abuela-grillo-e-as-questoes-ambientais-eticas?lang=pt-br>, acesso em 15/12/2020.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e CANDAU, Vera Maria. Educação Escolar e Cultura(s). **Revista Brasileira de Educação**, Maio/Jun/Jul/Ago. 2003 Nº 23

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; CARDOSO, Fernanda Serpa; YAMASAKI, Alice Akemi; BASTOS, Ana Luiza. Freire, Renzulli e as Oficinas Interativas para Alunos Superdotados. **Educ. foco**, Juiz de Fora, v. 25, n. 3, p. 147-170, set. / dez 2020.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; YAMASAKI, Alice Akemi; SILVA, Isabelle Ferraz Rodrigues e; QUEIROZ, Larissa de Freitas Marques e

VASCONCELOS, Jean Michel Peixoto. Reflexões Sobre Aprender/Ensinar Química: Interdisciplinaridade, Biotecnologia, Audiovisual, Cidadania e Direitos Humanos em Sala de Aula. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**. v.8. n.3. set/dez 2018. ISSN 2238-2380. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/4706/2762>. Acesso em: 25.ago. 2020.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; YAMASAKI, Alice Akemi; CARDOSO, Fernanda Serpa; RANGEL, Ana Carolina Nascimento; SILVEIRA, Giovanna Victoria de Carvalho da. Reflexões Sobre Ensino de Ciências com Jovens Atingidos por Barragens na Educação do Campo no Rio De Janeiro. **Revista Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 7, n. 12, p. 261-274, ago./2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/3090>. Acesso em: 25 ago. 2020.

NOGUEIRA, Sonia Regina Alves; GOMES, Ursulla Herdy; CARDOSO, Fernanda Serpa; YAMASAKI, Alice Akemi. Literatura de Cordel e Dignidade Humana: Uma Inovação Educativa no Atendimento a Alunos com Comportamento Superdotado. **RevistAleph**, n.36, p.107-135, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/49467>. Acesso em: 06 set. 2021.

WALSH, Catherine. Lo Pedagógico Y Lo Decolonial: entretejiendo caminos. In WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, de (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Ediciones Abya-Yala, Quito-Ecuador, 2013.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**:

reflexiones latinoamericanas. Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador, 2005.

YAMASAKI, Alice Akemi. A Afirmação Da Infância Nas Lutas Por Um Modelo Energético Popular. **Anais do X Simpósio Estado e Poder: Estado Ampliado**. Niterói-RJ (ISBN 978-85-63735-28-7). Disponível em <https://xsnep.wordpress.com/anais-do-x-snep/>, acesso em 15/12/2020.

YAMASAKI, Alice Akemi. **Violências No Contexto Escolar**: Um Olhar Freiriano / orientador Moacir Gadotti. Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Cultura, Organização e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, SP : s.n., 2007. 220 p.

Vídeo aula



Docente: Ms. Jeanie Liza

Intérprete de Libras: Dra. Sara
Rodrigues



LITERATURA INFANTIL SURDA: potência cultural, imagética e linguística na educação de surdos

Jeane Liza Macedo
Rosana Prado

Introdução

Este estudo é parte de uma dissertação de mestrado, realizada no Curso de Mestrado Profissional em diversidade e Inclusão/CMPDI da Universidade Federal Fluminense/UFF tendo sido baseado em uma pesquisa bibliográfica e também nas experiências das autoras com a criação e utilização de literatura surda na educação de surdos e na afirmação pela língua e cultura surda.

Neste capítulo, tivemos o objetivo de convidar os leitores a pensar sobre Literatura surda como um caminho para valorização da cultura surda, imagética e linguística na educação de surdos, tendo a visualidade como eixo de toda a nossa conversa. Para indivíduos surdos a relação com o mundo, os conceitos, as sensações e as experiências acontecem de maneira visual. A imagem não significa uma simples ornamentação ou ilustração. A imagem é uma razão em

si mesma e, portanto, elemento constitutivo do pensamento, da língua, do ser e estar no mundo surdo.

Para realizarmos uma reflexão sobre Literatura surda, optamos por fazer um percurso que vai desde a importância da literatura no desenvolvimento infantil, considerando a Literatura surda como artefato significativo na construção da identidade e desenvolvimento do aprendizado das crianças surdas. Além disso, foi imprescindível considerar a Libras como primeira língua (L1) e o português escrito como segunda língua (L2) das crianças surdas, na compreensão e na relação com a literatura surda.

Fizemos um percurso por conceitos e concepções que nos levaram a refletir sobre o pensamento visual do surdo e a importância da Literatura surda como elemento que potencializa a cultura e favorece o desenvolvimento das crianças surdas a partir da identificação com a sua comunidade, seus valores, hábitos, histórias e pertencimentos.

Literatura Infantil: surdos também são crianças!

Antes de nos aprofundarmos nas questões relativas à literatura surda, é importante considerar que crianças surdas, são crianças! A literatura infantil ocupa um lugar de importância no desenvolvimento de crianças ouvintes e surdas. Nessa direção precisamos considerar a reflexão sobre a literatura para o universo infantil. Sobre esse universo Cademartori (2010, p. 16), afirma que

A literatura infantil se caracteriza pela forma de endereçamento dos textos ao leitor. A idade deles, em diferentes faixas etárias é levada em conta. Os elementos que compõem uma obra do gênero devem estar de acordo com a competência de leitura que o leitor previsto já alcançou. Assim, o autor escolhe uma forma de comunicação que

prevê a faixa etária do possível leitor, atendendo seus interesses e respeitando suas potencialidades. A estrutura e o estilo das linguagens verbais e visuais procuram adequar-se às experiências das crianças. Os temas são selecionados de modo a atender às expectativas dos pequenos ao mesmo tempo em que o foco narrativo deve permitir a superação delas.

Compreendemos que a literatura infantil foi idealizada para a criança, com intenção de estimular o pensamento infantil. Para conseguir acessar esse pensamento, é importante que as informações estejam adequadas à idade e ao potencial das crianças. De acordo com Paiva e Oliveira (2010, p.24),

A literatura infantil é arte. E como arte deve ser apreciada e corresponder plenamente à intimidade da criança. A criança tem um apetite voraz pelo belo e encontra na literatura infantil o alimento adequado para os anseios da psique infantil. Alimento, esse, que traduz os movimentos interiores e sacia os próprios interesses da criança.

Na busca por saciar os interesses da criança, a literatura infantil tem a possibilidade de despertar diferentes emoções e ampliar as visões de mundo desse público leitor e

nesse encontro com a fantasia, a criança entra em contato com seu mundo interior, dialoga com seus sentimentos mais secretos, confronta seus medos e desejos escondidos,

supera seus conflitos e alcança o equilíbrio necessário para seu crescimento". (PAIVA E OLIVEIRA, 2010, p.26).

Assim, podemos considerar que, por meio das leituras infantis, a criança tem possibilidade de refletir sobre o outro, sobre si mesma e sobre o mundo do qual é constituinte.

Nas relações estabelecidas entre fadas e bruxas, princesas e vilões, mocinhos e bandidos, monstros, feiticeiras, seres mágicos, entre outros, a criança elabora situações de medo, coragem, suspense, batalhas, perdas, vitórias, além de outros sentimentos e atitudes necessários à sobrevivência em sociedade. Podemos entender, portanto, que as histórias infantis possibilitam às crianças ensaiarem os sentimentos e as reações para a vida adulta. Essas possibilidades devem ser percebidas pela escola e amplamente utilizadas como maneira de acessar o universo infantil, possibilitando a formação das crianças.

Nos preocupa, porém, as crianças surdas que estão em escolas sem língua de sinais e sem representações da cultura surda. A literatura surda é muito pouco conhecida e na maioria das vezes, não é utilizada nas escolas com ou sem surdos matriculados. Se as crianças não tiverem contato com fantasias, desafios, medos e encantamentos que envolvam a identidade e a cultura surda, como podem ensaiar uma vida adulta em uma sociedade constituída por indivíduos ouvintes ou surdos? Pensamos que as crianças surdas precisam de uma literatura com a qual possam se identificar.

A literatura infantil tem representado importante papel na educação e os livros infantis são muito utilizados como recurso didático para o estímulo à leitura e escrita, além do trabalho com valores, conceitos, atitudes, comportamentos entre outros conteúdos. A grande questão é refletir sobre a maneira como as histórias infantis têm sido usadas nas salas de aulas e o impacto que isso tem causado no desenvolvimento das crianças. Segundo Lajolo

(2001, p. 66), “na tradição brasileira, literatura infantil e escola mantiveram sempre relação de dependência mútua”.

No entanto, essa relação sempre esteve atrelada à funcionalidade da leitura. Ou seja, na maioria das vezes, a leitura é indicada como obrigatória e trabalhada como estratégia para o ensino de regras gramaticais, conteúdos específicos ou como recurso de avaliação. Essa abordagem pode despertar na criança uma relação cansativa e, por consequência, indesejável com a leitura. Franz (2011, p. 53-60) destaca características que podem tornar as leituras desagradáveis para as crianças:

- a) Didatismo e pedagogismo: a leitura tem sido utilizada apenas como fins didático-pedagógicos;
- b) Moralismo: os livros infantis estão repletos de histórias que almejam unicamente a transmissão de normas de comportamento que levem a criança a ser da maneira como os adultos desejam.
- c) Adultocentrismo e paternalismo: o mundo adulto com todos os seus preconceitos e valores sobrepõem-se aos valores do mundo infantil, sufocando-os.
- d) Visão fechada de mundo: alguns autores apresentam a seus leitores infantis um mundo pronto, acabado, de valores absolutos e inquestionáveis.
- e) Infantilismo: há textos que parecem se destinar a um leitor que só entende a linguagem do “inho” e da “inha”, subestimando a criança, entendendo o ser infantil como um ser menor, inferior, ao qual

se deve oferecer uma literatura igualmente inferior e de menor qualidade.

E no caso das crianças surdas poderíamos acrescentar outras características que podem levar ao desinteresse:

- a) Ausência de imagens ou uso de imagens descontextualizadas
- b) Uso da imagem como enfeite e não como informação.
- c) Páginas com textos longos, letras pequenas e sem mediação da imagem
- d) Uso exagerado de estímulos visuais.
- e) Ausência da narrativa em Libras.
- f) Ausência de lógica e sequência visual.
- g) Ausência de personagens e tramas que envolvam a cultura surda
- h) Centralidade em questões orais-auditivas como rimas, músicas e brincadeiras sonoras.

A boa leitura é aquela que provoca, estimula, envolve e faz pensar sem planejar o pensamento. Quando percebe, a criança já está interagindo, sendo provocada e atraída para um universo de sensações. Por isso, Paiva e Oliveira (2010, p.27) afirmam que

O livro infantil só será considerado literatura infantil legítima mediante a aprovação natural da criança. Para isso o livro precisa atender as necessidades da criança, que seriam: povoar a imaginação, estimular a curiosidade, divertir e por último, sem imposições, educar e instruir.

Vale ressaltar que a boa literatura infantil é aquela que atrai o interesse da criança sem que seja preciso forçar ou controlar, que seja leve e ao mesmo tempo divertida e que acima de tudo traga brilho aos olhos infantis. O excesso de didática, de lições de moral e de regras relacionados à leitura infantil na escola tem acabado com o potencial imaginário e criativo das crianças, fazendo com que antecipem o pensamento adulto e vivam, cada vez menos, suas fantasias. Isso resulta em crianças que se tornam adultas mais rapidamente, com menos capacidade de sonhar, de imaginar e de elaborar seus sentimentos diante do mundo. Sobre a necessidade da leitura prazerosa, Cademartori (2010, p. 33) contribui, afirmando que:

Alguma forma de surpresa, renovação, alteração do olhar um livro deve trazer. Sabemos o quanto os pequenos gostam de rejeitar as normas mantendo-se, no entanto, perfeitamente conscientes delas. O prazer reside exatamente em saber quais são as regras e subverte-las. As variadas formas de subversão da realidade, que livros para crianças costumam fazer, não anulam, é claro, o que é real, apenas, jogam com ele deixando-o em suspensão no espaço e tempo da leitura. A ideia de ordem estrita de fatos e fenômenos, sem formas de extensão ou analogia é insuportável para as crianças. Por isso, a ficção e a poesia são formas viáveis – e prazerosas – de lidar com as diferentes faces do real.

Assim, por meio de leituras ricas e instigantes, as crianças ensaiam para a vida adulta e lidam com a realidade concreta por

meio do que foi simbolicamente idealizado, permitindo-se ousar, imaginar e lidar com as regras de maneira lúdica e prazerosa. Esses ensaios permitem a formação de conceitos e elaboração do pensamento para que possam lidar de maneira mais amadurecida em situações futuras. Não se pode deixar de lado, entretanto, a necessidade de refletir sobre a maneira como os livros vêm sendo utilizados e os critérios de escolha dessas leituras nas escolas.

Escolher um livro não deve ser uma ação simples e sem critérios, dada a responsabilidade com a formação das crianças. De acordo com Cademartori (2010), a seleção deve começar pelo projeto gráfico que precisa atender as potencialidades de cada público-alvo. O tamanho do livro e das letras deve ser observado, assim como a qualidade e funcionalidade das imagens, tendo em vista a potencialidade de atrair o interesse do leitor. Os elementos da narrativa como personagens, trama, tempo e espaço precisam ser capazes de estimular o interesse, além de trazer informações e provocações novas.

Se toda literatura está carregada de representações do mundo, faz parte do critério de seleção de uma obra observar se a representação de mundo contida nela possibilita ao leitor antecipar possibilidades existenciais que ainda não foram experimentadas pela criança. Ainda de acordo com Cademartori (2010), podemos afirmar que as crianças não se interessam por leituras que não lhe surpreendem com algo que ela ainda não tenha pensado. No entanto, precisamos lembrar que, na maioria das vezes, não são as crianças que escolhem as suas leituras. Normalmente, são intermediadas pela escolha e indicação dos adultos e o uso da literatura infantil tende a ficar restrito aos critérios de aprendizado e avaliação, sendo-lhes enfraquecidas as intenções de imaginação, ludicidade e prazer, tão necessários à elaboração do pensamento.

Assim, pensamos na responsabilidade do professor ao fazer escolhas para leitura de seus alunos e, mais ainda, nos preocupa quando esses alunos são surdos e têm o português como segunda

língua. Nesse caso, o acesso aos textos escritos deverá ser permeado de sentidos e artefatos visuais. A compreensão da história deverá acontecer, primordialmente, por meio da língua de sinais, enriquecida por recursos de imagens e abordagens significativas para o universo da criança surda, de maneira que a leitura possa adquirir todas as funções descritas anteriormente como estimuladoras do potencial de imaginação e elaboração do pensamento.

A importância da visualidade na educação de surdos

A criança surda, desde o nascimento, se relaciona com o mundo à sua volta por meio de estímulos visuais. A afetividade, as reações, o balbúcio, o choro ou o sorriso acontecerão a partir de estímulos visuais. A concepção de que a surdez é uma experiência visual nos leva a acreditar na importância de que, para o surdo, todas as relações com o meio se estabeleçam de maneira visual. Nessa direção, poderemos afirmar que a literatura voltada para crianças surdas deva também ser pensada e conduzida por meio de experiências visuais.

Quando falamos em visualidade na educação de surdos, não estamos pensando unicamente no uso de imagens ou só no uso da Libras, mas, em um conjunto de procedimentos e concepções importantes para o aprendizado de alunos surdos de maneira que tenham um aprendizado socialmente autônomo. De acordo com Campello (2008, p. 136),

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da "visão", em vez da "audição", sendo que a imagem na "apreensão do estímulo visual" e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e

tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender

Assim, a visualidade ganha centralidade na educação de surdos e vai além de usar a Libras ou contar com recursos de imagens. Faz-se necessário trabalhar com uma lógica visual do ensino e do aprendizado. É preciso saber a maneira como o surdo organiza o seu pensamento, para manter contato visual e oportunizar ao surdo participação nos discursos e no cotidiano escolar, colocando-se visualmente. Assim prevê Campello (2008, p. 136):

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos.

Concordamos com Campello e destacamos ainda a dificuldade que os professores apresentam em preparar aulas, materiais e estratégias para alunos surdos. Isso ocorre, muitas vezes, pelo desconhecimento da língua de sinais. Por isso, não podemos esquecer a importância da experiência docente com a didática visual acessível para o ensino de surdos. Tornar-se um professor bilíngue

exige conhecimento do pensamento surdo e o exercício constante para organizar as aulas de maneira que os alunos surdos possam compreender.

Com isso, estamos considerando dois eixos para nossa reflexão: a importância da visualidade na educação de surdos e a literatura surda como representatividade da cultura visual na educação de surdos.

Literatura surda: representação da cultura surda como potência na educação de surdos

Assim como as tradições orais estiveram presentes na formação das culturas e no início das narrativas literárias das comunidades ouvintes, as pessoas pertencentes às comunidades de surdos também se valeram, durante anos, da possibilidade de transmitir, por meio da língua de sinais as informações, histórias, piadas e outros aspectos da cultura dessa comunidade por meio da "Sinalidade", termo utilizado para identificar "a produção linguística sinalizada das comunidades surdas, em substituição ao termo oralidade" (MOURÃO, 2011, p.19). É possível perceber, ainda hoje, a repetição de narrativas que foram transmitidas por surdos adultos a seus filhos, que rememoram um período em que não havia registros dessa sinalidade e, embora não sejam histórias internas das famílias, exercem um papel importante na educação familiar.

A sinalidade acerca da comunidade surda, as suas narrativas e a de seus membros ocorrem há séculos e são importantíssimas para que as novas gerações e grupos de surdos possam identificar, por meio da representação cultural, como são mostradas e/ou contadas pelas pessoas surdas. Fato significativo foi apresentado por Mourão (2011) na identificação de surdos estrangeiros ao se depararem com essas narrativas na comunidade surda americana, passando a se interessar pela recuperação das narrativas de seus pais e da sua língua de sinais.

Uma vez considerando o potencial da transmissão de ideias e narrativas de geração para geração por meio de uma língua, vamos considerar a definição de literatura surda dada por Karnopp (2007, p.61) ao afirmar:

Literatura surda é uma literatura que respeita a cultura surda e suas identidades, é feita pelo surdo, com histórias de surdos e voltada para o público surdo. Faz-se necessário viabilizar uma produção em forma de imagens para criar condições que atendam a característica visuo-espacial do surdo.

Pensando nessa produção feita de surdo para surdo, com respeito à cultura surda, e, tendo em vista o uso de recursos visuais acessíveis e confortáveis para as pessoas surdas, Karnopp (2006 apud RIBEIRO E PEREIRA, 2015) afirma que a literatura surda tem sido produzida segundo três grandes linhas de força: tradução, adaptação e criação.

Podemos considerar **tradução** quando uma história, narrativa ou qualquer texto literário é reproduzido integralmente em outra língua para que as pessoas surdas tenham acesso às literaturas em geral. Para que essa tradução atenda às necessidades das pessoas surdas, precisa passar por um trabalho realizado em conjunto com profissionais surdos, que, ao interpretarem seus conteúdos, poderão empreender o seu próprio conhecimento da realidade, de suas vivências surdas. Assim, a mensagem terá passado pelo entendimento e interpretação de uma pessoa surda e os resultados dessa interpretação, com certeza, apresentarão as formas surdas de ver o mundo.

Para compreensão dos casos de **adaptações**, Mourão (2011, p.53) traz alguns exemplos de trabalhos publicados na língua de sinais e disponíveis em DVD como “A cinderela surda, Patinho surdo, a Rapunzel surda, Adão e Eva”, que podem ser consideradas

adaptações da cultura ouvinte trazidas para a cultura surda. Essas histórias são narrativas passadas de geração para geração nas culturas de pessoas ouvintes. Autores surdos selecionaram essas histórias e fizeram adaptações, transformando alguns personagens em surdos de maneira a possibilitar uma identificação das crianças surdas com essas narrativas. Isso não quer dizer que as crianças surdas não devam ter acesso às histórias em que os personagens são ouvintes. Mas, significa que podem ter acesso a essas mesmas narrativas com a possibilidade de viver a fantasia a partir da possibilidade surda, o que é importante para a criança surda. Vejamos: Em um mundo em que a realidade é ouvinte e as fantasias também são ouvintes, como ficam as possibilidades de sonhos e subjetividades surdas?

A terceira grande linha de produção da cultura surda é constituída pelas **criações**. Essa literatura se caracteriza pela criação por surdos, com temas que envolvem as questões do povo surdo e os personagens e as causas principais fazem parte da realidade das pessoas surdas. Ou seja, normalmente, as criações literárias surdas são compostas por histórias inéditas, produzidas de surdos para surdos e com a temática da surdez como eixo principal. A literatura surda apresenta toda uma lógica que valoriza a visibilidade do povo surdo, considerando-se seus valores e hábitos e representa importante veículo para a divulgação da língua e dos saberes surdos.

Assim, destacamos a importância do uso da Libras por pessoas surdas e da presença dessa língua nas narrativas cotidianas das crianças surdas. Ver seus pais narrando acontecimentos da família em sinais, contando histórias infantis ou fazendo comentários sobre um determinado acontecimento em Libras estimula a criança surda e produz elementos para a sua relação com o mundo.

As traduções, adaptações e criações de materiais para a literatura surda são de extrema relevância, pois contribuem para que a criança desenvolva orgulho e valorize a língua de sinais. Podemos acessar vários gêneros, incluindo as histórias infantis, como poemas,

fábulas, contos, que estão disponíveis na língua de sinais e alguns com possibilidade de acesso pela internet. É essencial que materiais sobre literatura surda estejam disponíveis para que as crianças sejam estimuladas ao uso da língua de sinais e reconhecimento de sua identidade surda. A fim de ratificar esta importância, Mourão (2011, p.53) destaca:

Tais livros que têm sido usados por toda a comunidade surda em escolas de surdos. Não é uma literatura somente para sujeitos surdos, também para sujeitos ouvintes para alunos das escolas comuns, a fim de que possa aprender a língua de sinais e também possam reconhecer e respeitar a comunidade surda ou o povo surdo.

As adaptações ou produções desses materiais contribuem para o empoderamento e valorização da comunidade surda, pois apresentam marcas culturais e partes das narrativas incorporam aspectos do modo de vida das pessoas surdas. Muitas dessas histórias são conhecidas por tratarem de narrativas da literatura mundial, contudo há ainda extrema relevância de criação dos materiais, isto é, "aqueles que surgem e são produzidos a partir de um movimento de histórias, de ideias que circulam" (MOURÃO, 2011, p.54). A produção e distribuição dos materiais criados nas línguas de sinais também são de extrema importância, contribuem para maior criatividade daqueles que os utilizam, como se lê em Mourão (2011, p.54):

Se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com essas histórias, com textos literários (em sinais ou através de leitura), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com professores ou pais contando histórias, eles teriam mais possibilidade de

imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam como uma fábrica de histórias, de subjetividade literária, logo produzindo ideias e criatividade.

O uso da literatura no aprendizado das crianças vem sendo muito utilizado pelos educadores. O potencial da literatura para estimular o interesse e o envolvimento dos alunos nos processos educativos é inquestionável. No entanto, preocupa-nos a falta de acesso aos materiais literários por parte de alunos surdos. De acordo com Rosa (2006),

Ao surdo falta explorar e registrar seu imaginário e fantasia, bem como informação sobre a cultura e sua língua de sinais. Os materiais literários existentes carecem de uma maior estrutura e apoio linguístico considerando a particularidade do Surdo.

Os livros e as histórias infantis têm um papel fundamental no desenvolvimento da imaginação, na compreensão, interpretação e na criação de hipótese das crianças em geral. No caso dos alunos surdos que desenvolvem essas potencialidades de forma visual, só a existência do livro não basta para que se beneficiem. É necessário que, a princípio essas leituras sejam mediadas e possibilitadas. Por isso, a necessidade de professores que dominem a Libras e a existência de materiais visuais bilíngues.

A relação das crianças surdas com os livros também vai depender do estímulo dado pela família. Mas, para que a família estimule o valor pela literatura, é preciso que tenha domínio da língua de sinais e que a use com seus filhos surdos na leitura de livros

infantis. Por isso, Rosa (2006⁴) afirma que “As crianças precisam encontrar significados que ultrapassem o sentido da leitura escolar e, preferencialmente, devem trazer de casa uma relação afetiva com os livros, construída com a família através da Libras (Língua Brasileira de Sinais) ”.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade e a importância da valorização da literatura surda desde a mais tenra idade. As crianças surdas se tornarão adultos surdos e precisam se constituir pelas experiências estabelecidas com a língua de sinais e pela valorização de suas subjetividades surdas. As crianças surdas precisam participar dos jogos de imaginação, das fantasias e das narrativas de outras gerações de surdos para que possam projetar o futuro com base nas identificações com as possibilidades de ser surdo.

4 - Identidade, cultura e o conceito de Deafhood: O que a literatura surda tem a ver com isso?

Assim como o mundo está em constante movimento, os conceitos e as concepções estão em constante processo de construção e reconstrução. Segundo Hall (2006), a questão da identidade vem sendo discutida pelas teorias sociais. O mundo passa por um processo de mudança que vem deslocando e modificando as estruturas sociais, o que leva os indivíduos a modificarem continuamente suas referências e valores acerca de si mesmos e do mundo que os rodeia.

Hall (2006), afirma que a concepção de identidade iluminista que reconhecia o sujeito como um ser unificado, dotado da capacidade da razão, consciência e de ação, cujo centro consistia em um núcleo interior que nascia com o sujeito e permanecia em sua

4

Disponível

em:

<http://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf>

essência ao longo de toda uma existência, entrou em declínio com o surgimento da modernidade.

O sujeito moderno deixou de ser um todo unificado, mas ainda conservava um núcleo, uma essência interior que lhe era própria, mas intermediada pelas interações que os sujeitos estabelecem com as culturas das quais participam. Nesta perspectiva há uma perfeita relação entre o mundo interno e externo do indivíduo na construção de sua identidade, tornando indivíduo e sociedade reciprocamente mais unificados e predizíveis, segundo Hall (2006).

Na sociedade contemporânea, o sujeito torna-se, cada vez mais, fragmentado como resultado de mudanças estruturais e institucionais da sociedade. Segundo Hall (2006, p.12) "O próprio processo de identificação pelo qual nos projetamos nas nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático". Essa instabilidade e permanente mutabilidade do mundo contemporâneo resultam em identidades que são formadas e transformadas de acordo com as participações sociais e culturais dos indivíduos.

Neste contexto em que o mundo se apresenta em constantes rupturas e fragmentações, em que as concepções e os valores mudam a todo instante, surge um indivíduo também mutável, fragmentado e em contínuo processo de construção, pois, segundo Hall (2006, pp.12-13):

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma "celebração móvel": formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É

definida historicamente e não biologicamente.

Assim, Hall defende a concepção de um sujeito pós-moderno possuidor de uma identidade em permanente modificação. No entanto, para Crochík (2006), a identidade individual é formada por elementos visíveis e invisíveis, constantes e imprevisíveis, sociais e individuais, manifestos e ocultos, universais e particulares, permanentes e em mutação. Nesse caso, os elementos permanentes não podem ser desconsiderados, uma vez que caracterizam a memória, as experiências acumuladas por um indivíduo, refletidas ou não. Por outro lado, desconsiderar as possibilidades de mudanças e reconstruções significativas em suas concepções, valores e atitudes, é julgar que o indivíduo não tenha capacidade de ser outra coisa, além daquilo que se espera dele.

Assim, Crochík (2006), considera duas esferas na construção de identidade do indivíduo. Para ele, o indivíduo está imerso na cultura e sujeito ao processo de constante mutabilidade imposto pela sociedade pós-moderna e pelo processo de globalização, como considerado por Hall (2006). Mas, não desconsidera a esfera de experiências pessoais que alicerçam a história de cada indivíduo. Portanto, Crochík (2006, p.67) defende que:

O indivíduo se constitui em uma identidade, não a tem desde o princípio. Antes mesmo de se identificar com o seu nome, o indivíduo participa das relações sociais que lhe dão sentido, o que nos impede de considerá-lo abstratamente uma mônada, ou seja, fechado em si mesmo e com um princípio de determinação interno. Ele se constrói em relação a um mundo social já construído que tem predominância sobre ele.

Considerando isso, é possível afirmar, de acordo com Crochík (2006), que a identidade do indivíduo se forma considerando elementos permanentes e em mutação, ou seja, o indivíduo tem experiências acumuladas em sua memória e essas servem de alicerce para novas tomadas de atitudes e novos direcionamentos que estão em constante mutabilidade.

O indivíduo forma a sua identidade com base nas experiências vividas nos variados grupos com os quais convive. O indivíduo é produto das diversas identificações que desenvolve ao longo de suas experiências. Porém, não deixando de considerar a existência de uma originalidade, que é própria de cada indivíduo, uma vez que não apenas reproduzem a lógica social vigente, mas se relacionam com ela exercendo influência.

Com base nessas reflexões, pode-se pensar na construção da identidade dos indivíduos surdos. É sabido que os indivíduos surdos utilizam a língua de sinais, que é uma língua gestual-visual e que confere a eles uma apropriação visual da realidade na qual estão inseridos. Portanto, a construção de identidade destes indivíduos se dará por meio de interações visuais com o meio. Esta apropriação da realidade, por um canal que se difere da maioria, torna os indivíduos surdos pertencentes a uma cultura própria, uma cultura visual, denominada por muitos autores, como Quadros (2008), Skliar (2005), Dorziat (2009), Thoma e Lopes (2005), Goldfeld (2002) como cultura surda.

Consideramos que os surdos são integrantes e partícipes de uma comunidade surda e de uma cultura própria. Mas, são também indivíduos do mundo moderno e sujeitos às fragmentações e instabilidades socialmente impostas. Assim, o indivíduo surdo constrói sua identidade com base em interações visuais, mas também imerso em uma cultura que o torna, religioso ou não, estudante ou não, trabalhador ou não, membro de uma determinada família, seguidor de uma determinada tradição, submetidos às regras e convenções sociais, entre outras.

Uma significativa diferença na identificação que o surdo terá de si mesmo e do mundo que o rodeia, é no referente ao acesso que o mesmo terá às informações e nas possibilidades ou não de interagir com outros indivíduos. Ainda é grande o número de surdos que não tem acesso à uma língua de sinais e, por consequência, não dispõem de linguagem. Sem linguagem, estes indivíduos não desenvolvem as funções planejadoras e organizadoras do pensamento, o que os limita na construção de suas identidades e participação social com autonomia.

Nessa perspectiva, de acordo com Dorziart (2009), os indivíduos surdos, foram patologizados e impostos aos mais diferentes encaminhamentos terapêuticos, com a intenção aproximá-los, o máximo possível, de um padrão de normalidade ouvinte. Diversas terapias, treinamentos auditivos, técnicas de leitura labial, uso de próteses auditivas, implantes cocleares, entre outros, visaram transformar o indivíduo surdo em um ouvinte funcional para a sociedade. Muitas vezes, essa imposição de um padrão de normalidade e não aceitação de sua diferença em relação aos demais indivíduos dificultaram sua inclusão nas diversas instâncias sociais, como a escola e o mundo do trabalho.

A luta da comunidade surda pela aceitação e oficialização da língua de sinais caracteriza a necessidade que uma comunidade tem em ser reconhecida e respeitada como minoria linguística e não como sujeitos com deficiência. As pessoas surdas têm nas línguas de sinais a representação de sua existência e a construção subjetiva de suas personalidades.

Dessa maneira, sabe-se que as identidades surdas são formadas com base, não apenas na surdez, mas nas diversas diferenças que permeiam o social. É importante lembrar que segundo Skliar (2005), além dos indivíduos surdos possuírem potencialidade para aquisição de uma língua de sinais, também têm o direito de se desenvolverem em uma comunidade de pares e de terem oportunidades de identificação com o processo sócio-

histórico no qual se inserem. Avançando na análise, Skliar (2005, p.27) afirma ainda que:

Não estou simplesmente mencionando o processo individual ou individualizado de identificações, como se elas fossem homogêneas, estáveis, fixas, como se a identificação entre surdos ocorresse de forma inevitável, uma vez que a “surdez os identifica”. Refiro-me sim a uma política de identidades surdas, onde questões ligadas à raça, à etnia, ao gênero, etc, sejam também entendidas como “identidades surdas”; identidades que são, necessariamente, híbridas e estão em constante processo de transição.

As pessoas surdas estão imersas em sociedade e se identificam com outros indivíduos no que se refere à raça, etnia, profissão, religião, sexo, entre outros. Mas, e quanto ao que os identifica como indivíduos surdos, pertencentes a uma cultura visual? As potencialidades visuais dos indivíduos surdos não podem ser entendidas unicamente com base em um sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual e isso significa que todas as interações, subjetivações e identificações com as instâncias sociais se darão pelas experiências visuais.

Segundo Skliar (2005, p.28), “Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. ” Nesse sentido, a escola, a família e as experiências propostas aos indivíduos surdos devem ser pensadas como experiências visuais. Caso contrário, não significarão nem

possibilitarão a construção do conhecimento pelos indivíduos surdos.

O que deseja a comunidade surda não é o reconhecimento de uma cultura que os isola do mundo, até mesmo porque, segundo Skliar (2005, p.28) “Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade em seus próprios processos e produções”. Sendo assim, não se pensa a cultura surda como oposto de uma cultura dos ouvintes ou como uma cultura patológica com base no déficit. Antes, como uma cultura visual com características próprias, mas interpenetrada e permeada constantemente pelas relações com outras manifestações culturais.

Ainda segundo Skliar (2006), os surdos formam uma comunidade linguística minoritária que se caracteriza pela utilização de uma língua gestual visual e valores culturais, hábitos e modos de socialização próprios. Para o referido autor, a língua de sinais constitui o elemento identitário dos surdos e o fato de organizarem-se em comunidades indica que compartilham e conhecem as normas e formas de uso de uma determinada língua de sinais, por meio da qual interagem de forma natural e cotidiana, estabelecendo um processo comunicativo eficiente. Sobre isso, Skliar (2006, p.102) acrescenta que:

A comunidade surda se origina em uma atitude diferente frente ao déficit, já que não leva em consideração o grau de perda auditiva de seus membros. A participação na comunidade surda se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o auto-reconhecimento e identificação como surdo, o reconhecer-se como diferentes, os casamentos endogâmicos, fatores estes que

levam a redefinir a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Pode-se dizer, portanto, que existe um projeto surdo da surdez. A língua de sinais anula a deficiência e permite que os surdos consigam, então, uma comunidade linguística minoritária diferente e não um desvio da normalidade.

Desde meados dos séculos XIX e ao longo de todo o século XX, o audismo é visto como algo que se institucionaliza nas família, escolas, clínicas terapêuticas e sociedade de maneira geral, em sua maneira de ver a surdez como uma falta, imperfeição ou ineficiência. Em oposição a essa maneira de ver a surdez, surge um movimento surdo de resistência ao colonialismo ⁵praticado contra eles. De acordo com Fernandes e Terceiro (2019, p.12), o pesquisador e ativista britânico Surdo Paddy Ladd,

se dispõe a percorrer uma jornada acadêmica e política para edificar uma contranarrativa de resistência surda anticolonialista, baseada na perspectiva cultural. A denúncia de Ladd à opressão etnocêntrica ouvintista reforça as perdas sofridas: o audismo retirou direitos e cerceou o florescimento e desenvolvimento das línguas de sinais como expressão cultural,

⁵ Lane explica que o colonialismo pode ser caracterizado a partir da padronização de concepções e práticas sociais em que formas de opressão estão envolvidas: “a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controle da educação em nome dos objetivos do colonizador” (LANE, 1992. In: FERNANDES E TERCEIRO, 2019,p.11).

invisibilizou histórias vivenciadas pelo povo surdo, retardando seu ingresso na jornada do Deafhood, para a (auto)compreensão da cultura surda.

Surge o conceito de Deafhood como uma ferramenta conceitual que abre as portas para pensar a descolonização dos indivíduos surdos a partir de uma nova visão de identidade cultural coletiva e empoderamento das comunidades surdas. Seguem em busca de uma tomada de consciência do longo processo histórico de colonização que muitas gerações de surdos viveram e afirmam a valorização das experiências visuais como elementos constitutivos das personalidades surdas. Sobre o conceito de Deafhood, Fernandes e Terceiro (2019, p.13) esclarecem

Deafhood, neste sentido, aponta para um estado do "ser", dinâmico, particular e transitório que Ladd justifica necessário para criar um novo território discursivo, uma nova linguagem, como primeiro passo para representações outras dos surdos, distanciadas da "surdez", e do audismo como expressão do colonialismo ouvinte. A criação de um novo "termo" para se contrapor à surdez é também, para ele, uma arma simbólica de combate e de resistência.

Na intenção de conceber melhor o tema para pensar sobre ele, as autoras (Fernandes e Terceiro, 2019, p. 13-14) caracterizam o termo Deafhood como

um conceito guarda-chuva que tem como núcleo as relações de poder envolvendo

surdos e ouvintes. Apontamos Deafhood como categoria conceitual política e teórica que tem sido apropriada em publicações de reconhecidos intelectuais surdos e ouvintes brasileiros, desde os anos 1990, operando deslocamentos discursivos na construção do campo dos Estudos Surdos e fortalecendo a luta política de ativistas surdos por garantia de direitos linguísticos, no contexto da educação bilíngue nacional.

O modelo cultural e linguístico de entender as pessoas surdas defende que a experiência surda possa ser percebida não apenas como uma experiência cultural segregada, mas que seus movimentos de resistência sejam aproximados ao universo de opressões sentidas também por outros grupos minoritários como os indígenas, mulheres, negros, entre outros. Esse olhar exige de surdos e ouvintes uma concepção diferente da alteridade surda na perspectiva da diferença. O novo modelo cultural e linguístico, não tem a intenção de unicamente se contrapor ao termo “surdez” como visto patologicamente pela medicina, mas também se propõe a capturar e estabelecer sistemas de valores transmitidos historicamente pelos povos surdos a partir de suas experiências sobre o que significa ser humano, alicerçadas em elementos visuais-gestuais-táteis.

Quando pensamos em transmitir historicamente os valores de uma determinada comunidade, logo nos remetemos às experiências que são vividas e passadas de geração para geração. A língua se faz presente como elemento fundamental na transmissão de fatos ocorridos, percepções construídas, manutenção de hábitos e valores. Na família, percebemos a influência das narrativas dos mais velhos para os mais jovens, dos conceitos e comportamentos que devem ser repetidos ou evitados, de coisas que causam medo

ou diversão. A língua permeia as relações e serve como ferramenta de perpetuação da vida cotidiana comum das sociedades.

Era nesse ponto que desejávamos chegar! Na importância das narrativas e trocas entre gerações, na transmissão de valores e hábitos que acontecem espontaneamente no interior das famílias. No entanto, quando nasce uma criança surda em uma família ouvinte, este fluxo de transmissão de valores é interrompido para a criança surda. Sem uma língua compartilhada, não é possível o estabelecimento de relações que transmitam conceitos, provoquem interações ou mudanças sociais.

Considerando tudo que já foi dito sobre a literatura surda, esse é o momento em que destacamos a importância da literatura surda na manutenção do Deafhood como elemento de empoderamento das comunidades surdas. A literatura surda possibilitará à criança surda o contato com suas certezas e incertezas, seguranças e inseguranças, limites e possibilidades.

Assim, quando consideramos a existência de uma literatura que valoriza a língua e a cultura surda, que seja pensada potencialmente por surdos e para surdos, onde possam ser encontrados personagens surdos com hábitos e valores fundamentados em uma lógica visual, podemos pensar no conforto e no prazer que as crianças surdas poderão encontrar em uma literatura que se denomina surda, não pelo fato de não ouvir, mas sim por ser e estar no mundo em uma perspectiva visual, autônoma e possibilitadora da participação social.

Considerações Finais

Enfim, depois de um longo e ousado passeio por conceitos provocativos e ao mesmo tempo necessários, temos a sensação de dever cumprido não no desejo de esgotar todas as reflexões, mas nos enfrentamentos que nos tiraram do lugar de conforto e nos levaram a pensar para além do que já foi dito.

A educação de surdos é um campo constituído por concepções complexas que envolvem língua, cultura, identidades, minorias, empoderamento, entre tantos outros conceitos necessários a vida em sociedade. Neste capítulo, tivemos a intenção de dar centralidade à visualidade como constitutiva do ser surdo. O conceito de Deafhood veio afirmar a constituição do ser surdo como ser visual, tendo a descolonização como base para construção de uma epistemologia surda, no entendimento de que os surdos apresentam maneiras surdas de estar no mundo, que são potencializadas pelas relações que as pessoas surdas estabelecem entre si e a maneira como elas narram as suas próprias experiências.

Nessa direção, demos destaque à Literatura surda como elemento constitutivo da cultura surda e potencializador da construção da identidade e do sentimento de pertencimento à comunidade, suas histórias e maneiras surdas de ser e estar no mundo.

No que se refere a educação, consideramos a importância da literatura infantil como elemento importante para o desenvolvimento de qualquer criança e no caso das crianças surdas foi possível compreender o papel das narrativas, fantasias, contos que envolvam as diversas realidades surdas. A Literatura surda foi compreendida como possibilitadora de pensamentos e sensações em que as crianças surdas possam se reconhecer nos personagens, nos enredos e comportamentos e que, a partir deles, possam elaborar seus sentimentos, sonhar, planejar o futuro e se reconhecer no outro como ser social.

Sendo assim, podemos afirmar que nossas reflexões trouxeram elementos importantes para compreensão da visualidade na educação de surdos e valorização da Literatura surda como potencializadora dessa visualidade, cultura e identidade surda no espaço escolar, se estendendo para as experiências de vida dos alunos surdos.

Referências

CAMPELLO, A.R.S. **Aspectos da Visualidade na Educação de surdos**. Tese (Doutorado em Educação) UFSC, Santa Catarina, 2008.

CADEMARTORI, Lígia. **O que é literatura infantil?** São Paulo: Brasiliense, 2010. Coleção Primeiros Passos.

CROCHÍK, J. L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2006.

DORZIAT, A. **O outro da educação**: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis, 2009.

FRANTZ, M. H. Z. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GOLDFELD, M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 2002.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

KARNOPP, L. B. Comunidade de surdos: contribuições para a educação. In: **III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas**, 2007, Córdoba. III Encuentro Internacional de Investigadores de Políticas Linguísticas. Córdoba: Secretaria de Extensión y Relaciones Internacionales, 2007. p. 119-122.

PAIVA, S. C. F. e OLIVEIRA, A. A. A literatura Infantil no processo de formação do leitor. **Cadernos da Pedagogia**. São Carlos, Ano 4 v. 4 n. 7, p. 22-36, jan -jun. 2010. Disponível em: <http://files.obeduc.webnode.com/2000000344f755506fd/a%20literatura%20infantil%0no%20processo%20de%20formacao%20do%20leitor.pdf>. Acesso em 23/08/2017.

MOURÃO, C.H.N. **Literatura surda**: Produções culturais de surdos em língua de sinais. Dissertação de Mestrado UFRGS, Rio Grande do Sul, 2011.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre, Artmed, 2008.

RIBEIRO e PEREIRA. A Divulgação e Consumo da Literatura Surda: Um mapeamento dos estudos acerca das produções literárias em Língua brasileira de sinais. **Revista diálogos: linguagens em movimento**. Ano III, N.I, jan.-jun., 2015.

ROSA, Fabiano Souto. LITERATURA SURDA: Criação e Produção de Imagens e Textos. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006. Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/fabianosoutorosa/files/2012/04/1629-6197-1-PB.pdf> Acesso em: 22/05/2017.

SKLIAR, C. **Educação e exclusão**: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. Porto Alegre, Mediação, 2006.

_____. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. (Org.) Porto Alegre, Mediação, 2005.

THOMA, A & LOPES, M. C.A. **invenção da surdez**: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2005.

Vídeo aula



Docente: Dra. Helena Theodoro

Intérprete de Libras: Es. Gracielle de Menezes



LITERATURA NEGRA: possibilidades para uma prática docente antirracista

Helena Theodoro
Larissa Lopes

Introdução

Este texto busca refletir a educação por uma perspectiva antirracista, partindo de textos de autores negros e negras buscando criar um paralelo entre as práticas educativas de literatura na fase escolar como recurso para o desafio diário de enfrentamento do sexismo e racismo epistemológico desde os anos iniciais da escola.

Daremos enfoque na compreensão e valorização de produções diaspóricas. O samba servirá como um aliado no tocante a promoção do interesse e discussão da temática afro-brasileiras nas escolas, sendo, portanto, uma das abordagens de elementos culturais que podem gerar atenção para as disciplinas de história e geografia, evidenciando cada vez mais, a ampliação de temáticas negro-africanas no currículo escolar dos anos iniciais.

Verificamos que para romper com a epistemologia racista vigente é importante utilizarmos como ferramenta autores pretos na

construção de conhecimento. Tendo em vista que o habitual é a reprodução de referências eurocêtricas, em detrimento de intelectuais negros, como também da produção afro diaspórica, principalmente textos de mulheres pretas, como salienta Viviane Marinho Luis e Márcia Cristina Américo.

Utilizar temas de cultura negra presentes no cotidiano das crianças negras, usadas de uma forma geral em suas comunidades, é fator primordial para uma aprendizagem efetiva.

Observa-se que as mulheres ao longo da história foram categorizadas como sujeitos não-humanos, como todos os outros que se distanciam do padrão de homem europeu, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência. Percebemos que à medida que cada sujeito se afasta desses padrões mais distante está de ser contemplado pela proteção dos direitos humanos. Portanto, mulheres brancas e negras encontram-se muito vulneráveis socialmente, justamente por essa construção histórica e social do sujeito de direitos.

Pensar o samba como estratégia para introduzir e desenvolver a afro-brasilidade nas escolas se faz necessário para abranger brasileiros de diferentes origens, já que as escolas de samba são espaços de diversidade cultural e étnica. Tornar o samba parte do âmbito escolar, sobretudo, na sala de aula não é somente uma forma de tornar o currículo mais rico, como também de ofertar a valorização da cultura negra.

Por outro lado, a escola deve ser um espaço de aprendizado e de lazer. As crianças e jovens precisam encontrar alegria e movimentação no espaço escolar além de comida. É preciso alimentar o corpo e a alma, fazendo com que o conhecimento propicie prazer e maior sociabilidade, além do reconhecimento do outro, que sempre será diferente de alguma forma, estimulando-se sempre a parceria como elemento de troca e de enriquecimento mútuo.

A utilização de recursos pedagógicos criativos para chamar a atenção dos alunos, tais como a exploração das letras de samba para discutir questões sociais e culturais, permite uma aprendizagem sobre a história de pessoas e fatos das comunidades em que vivem, mostrando como o canto é uma ferramenta para se lidar com a historicidade afro-brasileira.

As escolas estão em comunidades diversas que sempre contam com escolas de samba que falam de seu território e de personalidades de outros territórios, possibilitando, assim, a realização de atividades práticas, como a dança do samba e de outros ritmos presentes nos enredos, propiciando o vivenciar de nossa cultura de maneira autêntica. As oficinas de percussão servem para mostrar como os tambores falam e conduzem os movimentos, representando os barulhos e movimentos do ar, do fogo ou da água de uma forma lúdica e interessante. Reconhecer a diversidade de territórios e verificar que sons temos numa área de mar, de floresta, de montanhas, de pradarias, podem ser ilustradas como movimentos e sons de animais e histórias relacionadas a esses lugares.

O ensino das relações étnico-raciais na educação básica desempenha um papel importante para o desenvolvimento e construção de uma sociedade pautada na justiça e igualdade. Sendo assim, essa abordagem educacional busca ofertar o respeito, a compreensão e a valorização da diversidade de origens étnicas e raciais que compõem nosso país e a nossa sociedade, auxiliando na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Logo, por entendermos que a educação tem como função social a emancipação do sujeito e ao se verificar a riqueza da cultura negra e sua contribuição para a sociedade, constatamos como são importantes os conceitos a ela ligados. Por isso, umadas maneiras mais ricas de explorar essa cultura é usar o samba, uma manifestação artística que tem raízes profundas na comunidade

afro-brasileira, além das escolas desamba representarem territórios diversos e comunidades distintas.

Por fim, reiteramos um olhar sobre a literatura negra e o samba como instrumentos poderosos para promover a identidade cultural negra nas salas de aula, enriquecendo a experiência educacional de estudantes de todas as origens e graus de ensino.

A visão e o princípio feminino na tradição africana

A autora Helena Theodoro (1985) relatou em sua tese de doutorado *O negro no espelho*, do Departamento de Filosofia da UGF, que vida de mulher, especialmente mulher negra, é permeada por várias camadas. A autora reforça que as rotinas diárias envolvem o nutrir, o organizar, o administrar a vida. Sendo assim, podemos perceber como mulheres negras são sobrecarregadas socialmente. Em sua publicação da Bloch Editores/1977, com a *Série É hora de comunicar*, feita em parceria com escritores consagrados como Luis Carlos Saroldi, Stella Leonardos e Walmir Ayala, para alunos de 2ª, 3ª e 4ª séries do Ensino Primário, traz textos literários, de fácil leitura para as séries iniciais que refletiam aspectos do cotidiano de crianças negras, tratando da preservação da natureza no texto de *Uma aventura no bosque*, bem como em *Benedicta de Cachoeira* revela os encantos de um menino negro criado pela avó numa comunidade-terreiro da Bahia, que se torna um artista plástico famoso, além de fechar a série com *Heróis do Dia a dia*, onde, de uma forma sutil e poética, buscou evidenciar a importância de trabalhadoras responsáveis pela limpeza das casas, manutenção das redes de telefonia, criadoras de alimentos, cabeleireiras, lavadeiras, enfim atividades relacionadas com as camadas mais pobres e desatendidas da população brasileira: as mulheres negras.

Em 1987, Helena Theodoro publica o livro *Negro e Cultura no Brasil*, em parceria com Maria Beatriz do Nascimento e José Jorge Siqueira onde realizam um passeio pelas atividades culturais e históricas negras, registrando as pesquisas de Maria Beatriz do

Nascimento sobre a existência de quilombos no Rio de Janeiro , marcando a resistência do povo negro durante todos os anos de escravização em diversos setores da vida nacional, principalmente nas artes em geral e na literatura.

Maria Beatriz do Nascimento, em seu documentário *Orí*, traz sugestões para resistir e transformar o cenário existente para a população negra, mas essa proposta tem por intuito promover a discussão e valorização da figura da mulher negra como docente. Este filme *Orí* - que de acordo com o idioma Iorubá significa cabeça, narra a história dos movimentos negros no Brasil entre 1977 e 1988, lançado pela cineasta e socióloga Raquel Gerber. O longa-metragem esboça um panorama social, político e cultural do país através da vida da historiadora e ativista, Beatriz Nascimento, buscando uma identidade que inclua também as populações negras. Para isso, traz à tona o sofrimento sem cura que é ser não branco no Brasil. Assim como, explana e enfatiza a importância dos quilombos na formação da nacionalidade brasileira.

O longa inicia contando o sofrimento incessante que é ser não branco na sociedade brasileira, visto a construção histórica, política, econômica e social. Dessa forma, remontei ao conceito de "locus fraturado" presente no texto "Rumo à um feminismo descolonial" de Maria Lugones, que explica essa ferida ocasionada pela violência, opressão, violação e exploração de negros e indígenas no período escravocrata, que causou revolta e teve como resposta a resistência. Tanto o conceito de Lugones quanto o documentário demonstram que o Brasil não superou o período colonial. Com isso, a sociedade brasileira continua com problemas e questões antigas. O filme enfoca o tocante à raça, através da exclusão de negros e indígenas de todos os direitos à cidadania, fomentado e legitimado pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira.

Os quilombos contradiziam a estrutura colonial contrapondo a ordem do período escravocrata, o que continuam

fazendo até hoje. Como diz Lélia Gonzales em *Por um feminismo Afro-latino-americano*: “foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência que hoje nos permitem continuar uma luta plurissecular de liberação” (p.18). Logo, ao revisitar a história traz à lembrança grandes líderes e seus respectivos trabalhos para que a identidade do povo preto não se perdesse por completo. O nome de Nzinga Mbandi se evidencia por ter sido a rainha que dificultou os projetos portugueses na África durante um tempo, sendo responsável pela criação dos quilombos, das emboscadas e do uso do corpo como arma: a capoeira. Por tudo isso ficou conhecida como um símbolo de resistência para a população negra. Já no Brasil, Zumbi dos Palmares (líder do Quilombo dos Palmares), um dos maiores referenciais do movimento negro no Brasil. Como diz Lélia Gonzales: “Zumbi é como signifiante que cutuca a consciência negra do seu despertar” (p.237).

Beatriz Nascimento narra a importância das culturas negro-indígenas para a construção da sociedade brasileira. Portanto, critica a perspectiva eurocêntrica que foi atrelada ao termo cultura. Simultaneamente, o filme permeia os movimentos negros que constituem a resistência contemporânea (1977 e 1988) ensinada anteriormente pelos líderes quilombolas Zumbi e Nzinga.

O carnaval, a presença negra nas universidades, as religiões de matriz africana e o baile charme são exemplos da unidade negra, resgate da tradição, memória e cultura que se mantiveram. No entanto, visto o sucateamento cultural e histórico sofrido pela população negra, se buscou nesse trabalho resgatar a memória feita a partindo de uma subjeção/fantasia, visto que a história do povo negro foi roubada e destruída às custas devidas negras fruto da violência/exploração/opressão colonial.

Por uma concepção amefricana nas escolas

A autora Thula Pires (2020) em: “Por uma concepção amefricana de direitos humanos”, busca trazer para o conceito de direitos humanos uma perspectiva que seja simultaneamente afrocentrada e fundamentada na experiência da sociedade brasileira. Sendo assim, o texto conversa de forma direta com o ponto de vista hegemônico dos direitos humanos, baseado na universalidade. Por fim, a autora nos mostra as teorias críticas sobre os direitos humanos de matriz eurocêntrica, assim como as contribuições dos estudos descoloniais sobre o tema.

Dessa forma, PIRES (2020) salienta que uma característica que fica no centro da discussão sobre direitos humanos e que se tornou opinião geral na segunda metade do século XX, é a maneira como esse conceito é concebido como universal e é defendido dessa forma. Com isso, sendo universais, os direitos seriam representantes das faculdades e instituições que fossem capazes de ofertar e garantir para qualquer ser humano as condições triviais para viver com liberdade, igualdade e dignidade. Portanto, essas concepções compreendidas como direitos de natureza, poderiam oferecer solução para questões de dignidade e trariam o cenário perfeito para desenvolver a autonomia para todos de maneira atemporal. Entretanto, quando universalizamos os direitos humanos damos a entender que existe apenas uma possibilidade de natureza humana.

Sendo assim, PIRES (2020) demonstra que essa ilusão acerca do termo foi fundamental para construir um padrão de humanidade que não contempla a diversidade humana. Tendo em vista, que o padrão “normal” da condição humana visto pela modernidade consiste no modelo de indivíduo: homem, europeu, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência. Essa narrativa histórica foi construída pelos colonizadores com o intuito de determinar quem seria humano e

quem não. Logo, foi o recurso perfeito para definir as proteções fundamentais ao progresso da forma de vida dos colonizadores e considerada como a representante da necessidade por respeito. Mas essa concepção por não abarcar outros perfis, gerou hierarquias sociais, culturais e econômicas entre seres humanos, contribuindo fortemente para a invisibilização desses sujeitos, para manter o curso do projeto de colonização.

Por fim, baseado no que foi dito no texto percebemos que as mulheres negras ao longo da história foram categorizadas como sujeitos não-humanos, como todos os outros que se distanciam do padrão de homem, europeu, branco, cristão, heteronormativo, detentor dos meios de produção e sem deficiência. À medida que cada sujeito se afasta desses padrões, mais distantes estão de serem contemplados pela proteção dos direitos humanos. Sendo assim, não é diferente com tudo que possui origem negra como a cultura, população, religiosidade. Por isso, o apagamento de vestígios negro-africanos na construção da nossa cultura, sobretudo, no currículo escolar – que serviria de recurso para lembrar quem construiu a terra em que vivemos em conjunto com os povos indígenas. Mesmo com a luta resistente dos movimentos negros para manter a contribuição de nossos ancestrais viva, visível e audível.

Desigualdade de gênero e raça nas escolas

Esse trabalho consiste na análise e reflexão acerca da perspectiva interseccional feminista e como esse conceito contribui para analisar a violência de gênero. Sendo assim, utilizarei como base para minhas reflexões o texto “Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero” de Kimberlé Crenshaw. Assim como, reflexões de Lélia Gonzales para somar ao debate sobre como mulheres negras vivenciam a desigualdade de gênero.

Dessa forma, quero mostrar um pouco sobre as autoras, suas obras e conceitos que utilizei para estruturar a reflexão feita. Sendo assim, Kimberlé Crenshaw é professora em tempo integral na Faculdade de Direito da UCLA e na Columbia Law School. Fundou o Centro de Interseccionalidade e Estudos de Política Social da Columbia Law School (CISPS). Assim como, o Fórum de Política Afro Americano (AAPF). Também foi presidente do Centro de Justiça Interseccional (CIJ), com sede em Berlim. Sobretudo, a autora desenvolveu o conceito de interseccionalidade. Lélia Gonzales foi uma intelectual, política, professora, filósofa e antropóloga brasileira.

Assim como, foi pioneira nos estudos sobre Cultura Negra no Brasil e co-fundadora do Instituto de Pesquisa das Culturas Negras do Rio de Janeiro (IPCN-RJ), do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Olodum. Lélia originou muitas reflexões sobre o Brasil através de suas análises. Logo, reverberou sua inteligência e competência analítica em muitos de seus estudos e obras.

Entretanto, a que usaremos hoje para analisar a maneira como mulheres negras experienciam a violência sexual: A Categoria Político-Cultural da Amefricanidade. A interseccionalidade consiste no estudo que busca transparecer o cruzamento de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. Portanto, partirei das palavras de Lélia para definir com maior aprofundamento o conceito desenvolvido por Kimberlé. Segundo Lélia: “dada a sua posição social, que se articula com sua discriminação racial e sexual, são elas que sofrem mais brutalmente os efeitos da crise”. Por isso, articular racismo e sexismo é fundamental para entender a maneira como as mulheres indígenas e negras experienciam as opressões.

Os estudos de Lélia tornam evidentes que o lugar ocupado pelas mulheres negras no gênero caracteriza o padrão de feminilidade que é associado à mulher branca. Assim como, o de masculinidade associado ao homem branco provedor e “dono” do

feminino ideal. Por fim, heterossexualidade como estrutura para manter e perpetuar o modelo de família nuclear branco cristão conservador. Esses processos resultaram em corpos femininos racializados como não humano/não mulher.

Dessa forma, a desigualdade sexual é uma das categorias mais profundas quando tratamos de desigualdades raciais no continente. Dessa maneira, ao cruzar as categorias de sexo, classe e raça, coloca-se uma lupa nas desigualdades de gênero que explicitam as diferenças nas relações sociais de mulheres negras e mulheres brancas. Portanto, o lugar social de inferiorização e exclusão da mulher negra ficou explícito através da desumanização, visto que elas são vistas como corpos animalizados. Exemplo disso, é amaneira como mulheres negras são sempre vistas, independente de suas funções, como “cuidadoras”, sejam elas enfermeiras, professoras.

Através disso, se constata a superexploração econômica em conjunto com a superexploração de mulheres negras em todos os âmbitos, sobretudo, no ambiente escolar. O piso salarial dos Anos Iniciais é inferior ao do Ensino Fundamental II e Médio, curiosamente as mulheres pretas estão mais presentes nos primeiros segmentos. Isso retrata como esses sujeitos têm menos oportunidades de qualificação, melhores condições de trabalho e consequentemente mobilidade social. Já nos segmentos após o Fundamental I, vemos até mais mulheres, no entanto, brancas. Logo, percebemos que no imaginário social, cultural e econômico, por diversas vezes, a mulher negra carrega ofardo de ser “cuidadora”, mesmo exercendo a função de “professora”.

Portanto, fica claro a complexidade das violências que são produzidas sobre esses corpos. Sendo assim, através das análises feitas pela perspectiva da interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw, que resultou nas reflexões analíticas de Lélia Gonzaes em: A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade podemos observar que em sua concepção possui uma característica que a

conceitua como uma proposta pedagógica decolonial feminista, composto pelos saberes e as histórias reescritas pelas mulheres contra a subalternização e exploração. De acordo com Maria Lugones, a pedagogia feminista decolonial, tem por objetivo desenvolver um novo ponto de vista que critique e vá contra os privilégios de alguns grupos sociais.

Por tudo isso, a proposta para solucionar essas questões é baseada em analisar as experiências que já foram vividas e obtiveram sucesso nas defesas de si e de seu grupo. Ou seja, armar-se das sabedorias ancestrais vivenciadas e passadas adiante pela Irmandade da Boa Morte, Lélia Gonzales, Helena Theodoro, Beatriz Nascimento, entre outras mulheres negras e brasileiras que foram vítimas da exploração e opressão, mas semantiveram vivas, através da sabedoria, inteligência, força, cultura, oralidade e religiosidade. Com o intuito de mudar por completo as relações de dominação e opressão que submeteu e ainda submete mulheres negras, ao longo do tempo histórico, em inferiores e vítimas da discriminação.

Samba: uma proposta de resistência pedagógica da cultura negra

Partindo da ideia prévia do que o samba representa e compreendendo sua função social emancipatória e fundamental para a cultura brasileira, podemos usar esse movimento social como estratégia para dinamizar as aulas ao tratar desses assuntos. O samba nesse capítulo está sendo utilizado para ilustrar como podemos utilizar temáticas afro-brasileiras para chamar atenção de nossos alunos para compreender realmente a história de nosso país, território, cultura através de fatos históricos, que tornam o aprendizado mais dinâmico e interessante aos olhos dos pequenos. No entanto, também poderíamos fazer isso com o Rap, a Capoeira e outros elementos que compõem a cultura afro.

Dessa forma, a origem do samba nos reporta ao século XVII, na Bahia. Tendo em vista que as pessoas que foram escravizadas provindos de Angola e do Congo estavam ali presentes,

disseminando suas rodas de "semba"- que tem por tradução umbigada. Logo, as rodas de samba de Salvador serviram como grande influência para o samba carioca, considerado mais urbano. Sendo assim, ao fim do século XIX, a cidade do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), seria o importante centro cultural do país. E ali, aconteceu a mistura de ritmos de origens diversas em conjunto com o antigo ritmo africano, que resultaram na formação do SAMBA.

Já no início do século XX, os bairros que se aproximavam do Centro: Estácio, Saúde, Praça Onze- se tornariam o berço absoluto do samba. A partir do século XX, o samba precisou ser sincopado, visto a necessidade de mais praticidade ao dançar e tocar marchando. Com isso, originando o samba conhecido na contemporaneidade, além de dar início ao carnaval de rua. Por fim, o samba de roda conta com diversos instrumentos de percussão (originais do samba, que fazem grande alusão às religiões africanas). No decorrer de seu desenvolvimento, com o objetivo do embranquecimento desse ritmo, foram adicionados instrumentos de cordas.

Posteriormente, até mesmo instrumentos de sopro foram introduzidos para que a harmonia se aproximasse do que era aceitável à época. No entanto, como forma de resgate as nossas verdadeiras origens, nos aprofundaremos na história e cultura do Samba, a partir do contato vivo com os instrumentos que originaram verdadeiramente este segmento. Os instrumentos de percussão mais comuns são: pandeiro, tantã, repique de mão, tamborim e chocalho.

Portanto, essa temática proporciona um mundo de possibilidades para se trabalhar na educação escolar. Podemos pensar em leitura e interpretação de sambas-enredo, compreensão das funções de uma escola de samba, resgate da história social do samba para compreender o território do Rio de Janeiro, oficinas etc. Apliquei esse método para o quarto ano do Ensino Fundamental I de um colégio particular da Zona Oeste carioca.

Formei uma roda com os alunos sentados no chão ao ar livre. Espalhei os instrumentos e pedi para que fossem passados por todos da roda. Após isso, fui contando a história do samba e eles com olhinhos muito atentos e interessados, fizeram diversas perguntas que me deram a oportunidade de abordar conteúdos de história, geografia e até mesmo matemática, a partir do contato sensorial com instrumentos de percussão, que promoveram a sensação de brincadeira. Logo, nesse dia, aprendemos brincando. Foi uma troca rica, pedagógica e maravilhosa.

Conclusão

O uso do samba como elemento que possibilite uma aprendizagem mais efetiva para nossas comunidades pretas é uma realidade. Vivi uma experiência importante em minha infância quando minha avó Dra. Helena Theodoro publicou o livro infantil *Os Ibéjis e o carnaval*, onde os personagens que são o fio condutor são os gêmeos Neinho e Lala, que me representam e a meu irmão gêmeo Nei. O livro fala de um diálogo entre avó e netos, tratando dos elementos do samba e contando os rituais de acolhimento da tradição cultural nagô para crianças que chegam na família. O livro é muito colorido e retrata crianças negras em diferentes tons de marrom e preto, como ocorre em nossas famílias. A história fala de ancestralidade, situando avó, bisavó, filhos e netos, além de fazer indicações sobre o significado do carnaval e a representatividade dos componentes da escola, com seus instrumentos e significados. A história fala de literatura brasileira, comentando sobre o livro: *Os Colegas* da escritora Lygia Bojunga além de apresentar um glossário com a descrição de instrumentos e personalidades do carnaval. O contato com o universo do samba na família fizeram com que eu e meu irmão criássemos um grupo de samba de raiz, Patota de Cosme, onde eu tocava pandeiro e ele repique de mão, que foi uma experiência rica e importante em minha adolescência. Com isso, podemos perceber que a literatura não precisa nem pode ficar

restrita a aquilo que a branquitude entende como importante. Para construirmos uma educação antirracista, precisamos transformar nossos olhares para aquilo que não conhecemos. Logo, como educadores, nos aprofundar no novo com honestidade e responsabilidade para aprender e passar adiante os conhecimentos aprendidos.

Referências

CRENSHAW, Kimberlé Williams. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.**

GONZALES, L. **Racismo e Sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje. Anpocs p.223-244. 1984.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano.** In: Caderno de formação político do Círculo Palmarino n.01 Batalha de Ideias. (2011).

GONZALEZ, Lélia. 1988a. **"A categoria político-cultural de amefricanidade"**. Brasileiro (Rio de Janeiro).

LOPES, Nei. **Sambeabá: o samba que não se aprende na escola.** Rio de Janeiro: Casa

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário Social do Samba.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2019.

LUGONES, M. **Rumo a um feminismo descolonial.** Estudos Feministas. Florianópolis. Set/Dez. 2014.

LUGONES, María. 2011. **"Hacia um feminismo descolonial"**. La Manzanade la Discordia.

PIRES, Thula. **Por uma concepção amefricana de direitos humanos**. In.: Pensamentofeminista hoje: perspectivas decoloniais. Bazar do Tempo, 2020, pp. 298-319.

THEODORO, Helena. **Mito e Espiritualidade: Mulheres Negras**, 1995.

Vídeo aula



Docente: Ms. Maria Auxiliadora Araújo

Intérprete de Libras: Dra. Sara
Rodrigues



LITERATURA FEMINISTA: a arte no enfrentamento ao sexismo

Viviane Pinheiro
Osilene Cruz
Viviane Lione

Introdução

A **literatura feminista**⁶ surge como uma ferramenta crucial no enfrentamento ao sexismo e ao preconceito, desafiando normas patriarcais historicamente enraizadas (Silva e Queiróz, 2024). Ao analisar criticamente as representações de gênero e questionar as estruturas de poder, ela oferece novas perspectivas que incentivam a desconstrução de estereótipos e a promoção da igualdade. Sua principal busca é desestabilizar as noções tradicionais de feminilidade e masculinidade, revelando como essas construções sociais limitam o desenvolvimento e a expressão das mulheres.

Apesar de sua crescente relevância global, a literatura feminista ainda enfrenta desafios significativos para alcançar plena aceitação e reconhecimento no Brasil, perpetuando-se como um

⁶ Nesse capítulo, destacaremos em negrito conceitos e autoras relevantes.

tema marginalizado em certos setores da sociedade. Esse fenômeno complexo pode ser atribuído a uma variedade de fatores interligados, incluindo as **estruturas patriarcais** profundamente enraizadas na cultura brasileira, a desinformação generalizada sobre os objetivos e princípios do feminismo e a resistência por parte de grupos conservadores que se sentem ameaçados pela mudança social que a literatura feminista pode inspirar.

Como destaca Sueli Carneiro (2003), uma referência basilar no tema, a persistência do sexismo e da misoginia na sociedade brasileira contribui para a **marginalização da literatura feminista**. Isso ocorre porque ela desafia as normas de gênero tradicionais e expõe as desigualdades estruturais que perpetuam a discriminação contra as mulheres. Nesse contexto, torna-se imperativo analisar as razões subjacentes à persistência desse tabu, identificar exemplos de manifestações interculturais da literatura feminista que transcendem os livros, e examinar as estratégias que essa literatura pode empregar para combater o sexismo e promover a igualdade de gênero.

A **interseccionalidade**, um conceito fundamental no feminismo, reconhece que as experiências das mulheres são moldadas por múltiplas formas de opressão, como raça, classe, sexualidade e deficiência. Em conjunto com a decolonialidade, a interseccionalidade possibilita pensar a resistência e a emancipação contra a herança colonial. Ao destacar essas interseções, a literatura feminista, conforme apontam Grubba e colaboradores (2024), amplia a compreensão das desigualdades e promove a solidariedade entre diferentes grupos marginalizados.

Em diálogo com Primo e colaboradores (2022), Furtado (2012) evidencia que a **Língua Brasileira de Sinais (Libras)** desempenha um papel marcante na promoção da inclusão e no combate ao capacitismo. Ela oferece uma plataforma essencial para a expressão das experiências e perspectivas de pessoas surdas e negras. Ao abordar temas como a identidade surda, a acessibilidade

e a luta por direitos, a literatura em Libras contribui significativamente para a conscientização sobre as barreiras enfrentadas pela comunidade surda e para a valorização de sua cultura e língua.

Luta ou persistência histórica?

Para compreender a relevância atual da literatura feminista, é fundamental revisitar a **persistência histórica** das mulheres por seu espaço na sociedade e nas letras. Até o início do século XIX, a maioria das mulheres brasileiras vivia enclausurada em antigos preconceitos, imersas numa rígida indigência cultural. Isso demonstrava a urgência da promoção de seu direito básico de aprender a ler e a escrever, até então reservado ao sexo masculino.

Em 1827, surgiu a primeira legislação que autorizava a abertura de escolas públicas femininas. Antes disso, as opções se restringiam a poucos conventos que visavam preparar as meninas para o casamento, bem como a raras escolas particulares localizadas nas casas das professoras, ou mesmo, o ensino individualizado; todas essas opções se ocupavam apenas com as prendas domésticas (Duarte, 2003).

Assim, as primeiras mulheres com educação diferenciada assumiram a responsabilidade de estender os benefícios do conhecimento às demais companheiras. Elas fizeram isso por meio da abertura de escolas e da publicação de livros, enfrentando a opinião corrente de que mulheres não precisavam saber ler nem escrever (Duarte, 2003).

Foi apenas em meados do século XIX que começaram a surgir os primeiros jornais dirigidos por mulheres, muito criticados e considerados como "imprensa secundária".

Posteriormente, por volta de 1870, houve um aumento significativo de jornais e revistas feministas, editados sobretudo no Rio de Janeiro. Já o início do século XX foi marcado por uma movimentação de mulheres que se organizaram em prol do direito

ao voto, bem como ao acesso ao curso superior e à ampliação do mercado de trabalho, visto que até esse momento a maioria exercia o cargo de professora (Duarte, 2003).

O ano de 1975 ficou conhecido como o Ano Internacional da Mulher, no qual foram realizados diversos encontros e congressos de mulheres que buscavam discutir, refletir e propor metas para eliminar a discriminação de gênero. Além disso, houve a eclosão de diversas organizações que reivindicavam maior visibilidade, conscientização política e melhoria nas condições de trabalho (Duarte, 2003).

O autor supracitado evidencia que, entre o final da década de 1970 e os anos de 1980, surgiu um movimento articulado por feministas universitárias (alunas e professoras) que tinham o intuito de promover a institucionalização dos estudos sobre a mulher e sua legitimação diante dos saberes acadêmicos, criando núcleos de estudos, articulando grupos de trabalho e organizando congressos e seminários (Duarte, 2003).

Durante muitos anos, as escritoras foram sistematicamente excluídas do cânone literário, refletindo sua exclusão do mundo das letras e das artes. Por exemplo, é sabido que muitas mulheres que se atreviam a escrever romances usavam pseudônimos masculinos ou publicavam suas obras com o nome de seus maridos (Romanelli, 2014).

Em uma reportagem no *site* "O Liberal"⁷ publicada em 2022, o índice de publicação feminina aumentou de 34%, em 2019, para 44%, em 2022. De acordo com o presidente da Câmara Brasileira de Livros (CBL) Vitor Tavares:

A sociedade é historicamente patriarcal, portanto a participação masculina no mercado de trabalho sempre foi dominante.

⁷ Disponível em: <https://www.oliberal.com/cultura/cresce-o-numero-de-mulheres-publicando-livros-1.530936>. Acesso em: 22 mai. 2025.

Isso está mudando e é ótimo, mas é uma mudança que está ocorrendo gradualmente. Ainda há muito para ser feito para que as mulheres ocupem os espaços que lhes são de direito[...]»⁸

De acordo com os estudos de Romanelli (2014), a predominância masculina não se restringe apenas aos autores; ela é também evidente na **representação de personagens**. Em muitos livros, sequer existe uma única personagem feminina. A pesquisa do autor demonstrou, ainda, que a maioria dos narradores e protagonistas é do sexo masculino, com a menor discrepância entre gêneros observada apenas nos papéis de coadjuvantes.

No âmbito nacional, **Maria Firmina dos Reis** foi uma precursora no combate ao racismo e machismo em suas obras. Como escritora, ela denunciava práticas opressoras e, como professora, criou a primeira escola mista e gratuita no Maranhão — um marco que revolucionou a época. Contudo, esse pioneirismo sofreu um “apagamento” que, segundo Duarte (2019, p. 10), se encaixa no conceito de **Memoricídio**, que implica um “processo de opressão e negação da participação da mulher ao longo da história”.

Maria Firmina dos Reis, a primeira romancista negra brasileira, em sua obra *Úrsula*, registrou personagens negros antes de autores renomados antiescravistas como Castro Alves e Bernardo Guimarães. Isso evidencia como as obras consideradas canônicas são predominantemente escritas por homens brancos, perpetuando uma narrativa que não representa a realidade em sua totalidade.

Bonnici (2011) destaca que as produções de autoria feminina eram frequentemente desqualificadas sob a justificativa de “baixo nível estético”. No entanto, essa desqualificação compreendia, na verdade, um mecanismo de opressão e marginalização da escrita

⁸ Disponível em: <https://www.oliberal.com/cultura/cresce-o-numero-de-mulheres-publicando-livros-1.530936>. Acesso em: 12 abr. 2023.

feminina, que reforçava a hegemonia das elites e sustentava visões patriarcais. Sobre isso, o autor considera:

se não fosse essa a razão principal [a exclusão de grupos sexuais, entre outros], como se explica o fato de que nos últimos vinte e cinco anos pesquisas feministas, garimpando arquivos, deram à luz várias antologias de textos 'esquecidos' de autoria feminina (Bonnici, 2011, p. 139. 114).

Entre outros exemplos de **resistência à invisibilidade**, antologias organizadas por Zahidé Muzart e pela Editora Mulheres revelam uma produção artística e literária que desafia o sistema. Essas obras, conforme Bonnici (2011, p. 116), "fraturam o cânone literário brasileiro e os preconceitos arraigados na cultura letrada."

Um caso emblemático que ilustra essa exclusão é o de *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, uma obra que permanece à margem do cânone, assim como tantas outras relegadas ao esquecimento. Esse apagamento não apenas priva a literatura de formas fundamentais, mas também, como evidencia Bonnici (2011, p. 116), representa "a perda que a literatura sofreu diante dessa ausência provocada pelo preconceito e pela visão estreita predominante."

A escritora tinha ciência das visões excludentes da época e, como prólogo, "se desculpa" por se considerar uma mulher de "pouca educação":

Mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume. [...] Sei que pouco vale este romance, porque escrito por uma mulher, e mulher

brasileira, de educação acanhada e sem o trato e a conversação dos homens ilustrados. (Reis, 2018, p. 93)

Essa fala revela não apenas a **autocensura** ou **humildade imposta** pelas estruturas de poder, mas também um **ato de insurgência** contra um sistema literário excludente.

A Marcha das Mulheres Negras, que reuniu cerca de 35 mil mulheres em 2015, é um exemplo da força e da importância das organizações feministas negras na luta por um novo pacto civilizatório, como registrou Figueiredo (2018). Os encontros nacionais de mulheres negras têm sido espaços importantes de articulação e debate, impulsionando o protagonismo das mulheres negras na sociedade brasileira (Santos, 2017). Através da criação de personagens femininas fortes e independentes, a literatura feminista inspira as leitoras a desafiar as expectativas sociais e a lutar por seus sonhos e objetivos.

Guimarães-Silva (2020) afirma a importância da coluna de Lélia Gonzalez no jornal *Mulherio*⁹, na década de 1980, um exemplo de prática comunicativa alternativa que tematizou a condição das mulheres negras e promoveu o debate sobre questões de gênero e raça.

A luta pela equidade de gênero e raça no Brasil é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária para todos. É necessário, portanto, fortalecer os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil que atuam na promoção dos direitos das mulheres e no combate ao sexismo e ao racismo (Rodrigues; Prado, 2012). A Psicologia Social, em sua vertente crítica, tem um papel importante a desempenhar no combate ao racismo e na promoção da transformação social no

⁹ Repositório virtual do jornal impresso: <https://www.fcc.org.br/repositorios/mulherio>. Acesso em 23 de março 2025.

Brasil (Lages et al., 2019). É preciso considerar os aspectos históricos e sociais que contribuem para a invisibilidade da violência de gênero e raça, buscando construir estratégias de enfrentamento que sejam eficazes e sustentáveis.

Literatura Feminista Intercultural: além dos Livros

A **literatura feminista intercultural** transcende as páginas dos livros e se manifesta em diversas formas de expressão artística e cultural, como o cinema, o teatro, a música, as artes visuais e a performance. No cinema, filmes dirigidos por mulheres e que abordam questões de gênero têm ganhado cada vez mais destaque, oferecendo novas perspectivas sobre a experiência feminina e desafiando os estereótipos de gênero predominantes na indústria cinematográfica. Um exemplo é **"Que Horas Ela Volta?" (2015)**, dirigido por Anna Muylaert, que aborda a realidade de mulheres trabalhadoras e as relações de classe no Brasil.

No teatro, peças que exploram temas como a violência contra a mulher, a desigualdade salarial e a luta pelos direitos reprodutivos têm contribuído para conscientizar o público e promover o debate sobre questões de gênero. É importante notar que a produção literária e cinematográfica, por séculos, reproduziu modelos excludentes, refletindo uma perspectiva hierárquica e patriarcal (Feitoza; Rodrigues, 2021).

A música também tem sido um importante veículo de expressão para artistas feministas, que utilizam suas letras e melodias para denunciar a opressão de gênero, celebrar a força e a resiliência das mulheres e promover a igualdade de gênero. Nomes como **Elza Soares** e, mais recentemente, artistas do **funk feminista** exemplificam essa vertente. Nas artes visuais, artistas feministas têm utilizado diferentes mídias e técnicas para criar obras que questionam as normas de gênero, desafiam os padrões de beleza impostos pela sociedade e celebram a diversidade e a pluralidade das experiências femininas.

A **interseccionalidade**, que examina como as diferentes formas de discriminação se cruzam e se sobrepõem, é uma abordagem essencial para compreender as complexidades da opressão de gênero e promover a inclusão e a justiça social (Henning, 2015; Conceição, 2021). A análise interseccional é uma ferramenta fundamental para o pensamento feminista e para a teoria social como um todo.

A Contribuição da Literatura em Libras

A **literatura em Libras** desempenha um papel crucial na valorização da cultura surda e na promoção da inclusão. As narrativas em Libras frequentemente incorporam expressões gestuais, considerando que o público pode ser predominantemente ouvinte (Primo et al., 2022). Contudo, seu valor se estende significativamente ao **empoderamento feminino dentro da comunidade surda**.

Ao apresentar histórias que refletem as experiências e os valores dessa comunidade, a literatura em Libras fortalece a identidade surda e promove o orgulho cultural. Além disso, ela oferece um importante recurso para o aprendizado da língua de sinais, tanto para surdos quanto para ouvintes.

A literatura surda vai além de facilitar o processo de ensino e aprendizado, proporcionando vivências culturais e sociais que contribuem para o fortalecimento de políticas inclusivas. Ao apresentar narrativas que abordam a discriminação e o preconceito enfrentados pelas pessoas surdas, a literatura em Libras contribui para a conscientização sobre as barreiras atitudinais e comunicacionais que dificultam sua participação plena na sociedade.

Dessa forma, ao promover a representação da diversidade surda, ela desafia estereótipos e preconceitos, colaborando para a construção de uma sociedade mais inclusiva e acessível. Vale notar que a interação entre diferentes grupos políticos e linguísticos pode

ser dificultada pelas muitas línguas faladas pelas diversas populações globais (Grubba et al., 2024).

A **literatura feminista em Libras** não apenas denuncia as injustiças e desigualdades enfrentadas pelas mulheres, mas também oferece visões de futuro em que a igualdade de gênero é uma realidade. Ao explorar temas como o empoderamento feminino, a autonomia sexual e reprodutiva, a participação política e a justiça social, a literatura feminista inspira as leitoras a lutar por seus direitos e a construir um mundo mais justo e igualitário para todas.

A luta contra o sexismo é complexa e multifacetada, exigindo a colaboração de todos os setores da sociedade para construir um mundo mais justo, equitativo e sustentável para todas, ecoando os princípios da **interseccionalidade** defendidos por Crenshaw (2002). Essa literatura desempenha, pois, um papel relevante na conscientização sobre o assédio e outras formas de violência contra as mulheres, fornecendo ferramentas para identificar, denunciar e combater essas práticas.

Araújo; Amaral (2023) defendem a literatura como um espaço de refúgio e resistência, que convida à identificação e ao acolhimento em momentos de dificuldade. Ao apresentar narrativas diversas e plurais, a literatura feminista contribui para a formação de identidades mais amplas e inclusivas, rompendo com os estereótipos de gênero e promovendo a aceitação da diversidade sexual e de gênero (Auad, 2018).

A exemplo do supracitado, temos o *Slam*¹⁰ da Negabi com o título “A minha luta é pela mulher negra, surda, militante...”¹¹ nesse contexto, Dos Santos, Adorno e Souza (2021), de modo que, no

¹⁰ Conceito apresentado como uma onomatopeia utilizada no inglês para representar algo como um bater de palmas, e é o nome dado as batalhas de poesia que se espalham Brasil (e mundo) adentro (LUZ, 2019). Disponível em: <https://profseducacao.com.br/artigos/o-que-e-slam-poesia-educacao-e-protesto/>

¹¹ Disponível: <https://www.youtube.com/watch?v=7FuNSTjL k> Acesso em: 22 de mai de 2025.

contexto atual, a literatura seja voltada para as relações interseccionais, étnico-raciais e inclusivas, devendo promover a valorização do ser, um corpo negro, uma mulher, uma pessoa surda, retratando situações cotidianas, reconhecendo e respeitando os seus costumes, bem como suas tradições e culturas, possibilitando a preservação de tradições além da construção e reconhecimento de sua identidade.

Para empoderar mulheres através da literatura feminista e em Libras, é fundamental promover o acesso a essas obras e criar espaços de discussão e reflexão. É importante incentivar a leitura de autoras feministas e surdas, bem como a produção de novas obras que abordem as questões de gênero e deficiência de forma interseccional.

Além disso, é necessário promover a formação de professores capazes de utilizar a literatura como ferramenta pedagógica para promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade. A literatura feminista e em Libras, ao oferecerem narrativas que desafiam as normas de gênero e promovem a inclusão, podem contribuir significativamente para o empoderamento das mulheres e para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A literatura feminista tem como objetivo apresentar que mulheres não eram retratadas devidamente na literatura por homens e que a literatura escrita por mulheres não era levada a sério (Silva; Queiróz, 2024). É importante evidenciar a existência da narrativa negra, que dá voz a personagens negros pela primeira vez, com enfoque na personagem preta (Silva; Queiróz, 2024). A literatura surda auxilia no processo de alfabetização e proporciona um olhar dinâmico para a socialização.

O Papel Transformador da Literatura Feminista e de Outras Artes

A **literatura feminista** elucida o combate ao sexismo ao expor as raízes históricas e culturais da discriminação contra as mulheres, desafiando os estereótipos de gênero e promovendo a igualdade

em todas as esferas da vida. Ao dar voz às experiências femininas, obras com esse enfoque permitem que suas histórias sejam ouvidas e valorizadas, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Além disso, ao questionar as normas de gênero tradicionais, a literatura feminista oferece novas formas de pensar e agir em relação às questões de gênero, incentivando a **reflexão crítica e a ação transformadora**.

Ao promover a igualdade de gênero na literatura, é possível fomentar a inclusão e combater a discriminação, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas. Por meio de narrativas biográficas e autobiográficas, é possível analisar criticamente as representações das mulheres na história e na cultura, questionando os estereótipos de gênero e promovendo uma compreensão mais complexa e multifacetada da experiência feminina (Rovai; Monteiro, 2020).

A análise da produção cinematográfica revela uma tendência histórica de exclusão das mulheres de posições de liderança e criação (Marques & Noronha, 2023). No entanto, a presença de mulheres na produção de documentários de curta e média duração nos anos 1980 no Brasil demonstra uma atuação relevante, embora muitas vezes negligenciada, no campo do cinema (Esperança, 2021).

Estudos feministas têm demonstrado como as representações de gênero no cinema e na televisão podem influenciar as percepções e atitudes do público em relação às mulheres e aos homens, perpetuando estereótipos e reforçando desigualdades. É preciso considerar as dimensões culturais, técnicas, estéticas e críticas na análise do cinema, buscando compreender as hegemonias e narrativas mais recorrentes ao longo da história (Sousa, 2019).

Atualmente, o cinema tem ganhado destaque, com diretoras explorando temas relacionados à experiência feminina e desafiando as normas de gênero tradicionais (Veiga, 2010). Os filmes podem destacar as afinidades feministas entre as personagens, revelando as

transformações subjetivas pelas quais as mulheres passam ao entrarem para a militância política (Vieira, 2017).

A teoria feminista do cinema surgiu nos anos 1970, influenciada pela segunda onda do feminismo e pelos estudos sobre as mulheres, buscando analisar a função das personagens femininas nas narrativas cinematográficas (Thornham, 1999). Recentemente, o Brasil teve o filme **"Ainda Estou Aqui"**, com o protagonismo de uma mulher que enfrenta o período da ditadura militar, adaptado de um livro homônimo, indicado ao Oscar 2025. Esse exemplo demonstra a força da narrativa feminina no cinema e sua capacidade de abordar temas históricos e sociais complexos.

Além disso, o cinema brasileiro tem apresentado narrativas que exploram a interseccionalidade de gênero e raça, como nos filmes **"Pureza Proibida"** e **"Besouro"**, que retratam o papel central do feminino nas religiões afro-brasileiras e as construções imaginárias sobre "mães de santo" por meio dos registros de Montoro & Ferreira (2014). Para além dos livros, a literatura feminista se manifesta em diversas formas de expressão cultural, como filmes, peças de teatro, músicas, podcasts e performances artísticas, que abordam questões de gênero de maneira criativa e inovadora.

A crítica feminista tem desafiado as normas tradicionais da produção de conhecimento, buscando construir abordagens mais inclusivas e plurais, que valorizem as experiências e perspectivas das mulheres. As obras de autoras como **Conceição Evaristo**, **Carolina Maria de Jesus** e **Chimamanda Ngozi Adichie** são exemplos de como a literatura feminista pode dar voz às experiências de mulheres negras e indígenas, muitas vezes são marginalizadas pela sociedade.

A literatura feminista intercultural, para além dos livros, se manifesta em diversas formas de expressão, como o **grafite feminista**, que utiliza a arte urbana para disseminar mensagens de empoderamento e igualdade de gênero. O grafite feminista pode ser encontrado em muros e paredes de diversas cidades, levando a

mensagem feminista para espaços públicos e alcançando um público amplo e diversificado.

As **peças teatrais feministas** abordam temas como a violência doméstica, o assédio sexual, a maternidade e a liberdade sexual, utilizando o palco como espaço de reflexão e debate. A **música feminista**, por sua vez, utiliza letras e melodias para mostrar a experiência feminina e denunciar as desigualdades de gênero (Balthazar, 2020).

O **funk feminista** é um exemplo de como a música pode ser utilizada como ferramenta de empoderamento e resistência, dando voz às mulheres das periferias e abordando temas como a sexualidade, o prazer e a autonomia feminina. Os **podcasts feministas** têm ganhado cada vez mais espaço, oferecendo conteúdo informativo e inspirador sobre temas como a história do feminismo, a saúde da mulher, a carreira profissional e o ativismo social.

Ao considerar o que já abordamos, essas obras têm um papel crucial no combate ao sexismo, ao desconstruir os estereótipos de gênero e promover a igualdade entre homens e mulheres. Além disso, a literatura feminista corrobora na promoção da dignidade sexual das mulheres, que é um direito humano fundamental (Almeida, 2017).

Ao abordar temas como o prazer feminino, a autonomia sexual e o direito ao aborto, a literatura feminista contribui para a desmistificação de tabus e para a promoção de uma cultura de respeito e liberdade sexual. As narrativas midiáticas sobre sexualidade também podem ser utilizadas como ferramenta pedagógica para promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual nas escolas (Felipe; Takara, 2020). Ao apresentar diferentes perspectivas sobre a sexualidade, as narrativas midiáticas podem contribuir para a desconstrução de estereótipos e para a promoção de uma cultura de respeito e tolerância.

Apesar dos avanços na legislação e nas políticas públicas, a violência de gênero continua sendo um problema persistente no

Brasil¹². Nesse contexto, é fundamental fortalecer os mecanismos de proteção e apoio às mulheres em situação de violência, como as Delegacias da Mulher, os Centros de Referência e as Casas-Abrigo. O feminicídio, a forma mais extrema de violência contra as mulheres, é um fenômeno alarmante que exige medidas urgentes e eficazes.

Conclusão

A **literatura feminista** oferece ferramentas conceituais e analíticas para desconstruir estereótipos de gênero e narrativas que perpetuam a violência contra as mulheres, como a romantização do assédio e a culpabilização da vítima. É fundamental reconhecer a importância do **feminismo negro brasileiro**, que tem transformado o cenário ativista e acadêmico, abordando as questões de gênero a partir de uma perspectiva interseccional que considera as desigualdades raciais e sociais (Rodrigues e Prado, 2010; Rios e Maciel, 2021).

De Jesus e De Moraes (2021) defendem, em seus estudos, que a literatura é crucial para a educação feminista e para a conscientização crítica, tanto de meninas quanto de meninos, especialmente na fase de formação de crenças e identidades. Nesse percurso pedagógico, o maior desafio do ambiente escolar plural é contemplar um número crescente de estudantes com práticas inclusivas.

Portanto, **oportunizar e promover a literatura feminista** não apenas denuncia as injustiças de gênero, mas também oferece modelos de empoderamento para as mulheres. Ao apresentar personagens femininas complexas e multifacetadas, que desafiam as expectativas sociais e lutam por seus direitos, essa literatura inspira as leitoras a reconhecerem seu próprio potencial e a buscarem a autonomia.

¹² Global Journal of Human-Social Science. (2019). In Global Journal of Human-Social Science. Global Journals. <https://doi.org/10.34257/gjhss>

Além disso, a leitura e a escrita de obras feministas podem proporcionar um espaço de reflexão e autoconhecimento, no qual as mulheres podem explorar suas próprias experiências e emoções, encontrando apoio e identificação em outras vozes femininas (Araújo e Amaral, 2023). Essa abordagem também contribui para o rompimento do silêncio imposto às mulheres ao longo da história, oferecendo uma plataforma para que suas vozes sejam ouvidas e valorizadas.

Concluimos que, ao incentivar a leitura e o conhecimento de obras com representação das mulheres em diferentes contextos e profissões, a literatura feminista desafia a invisibilidade feminina e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Isso permite que mais mulheres se reconheçam como participantes ativas na história e na sociedade, fortalecendo sua autoestima e confiança. O movimento feminista continua sendo uma das frentes mais poderosas de luta por justiça social no mundo de hoje (Amorim e Castro, 2022).

Referências

ALMEIDA, Fabiana Cezário de. **Os livros didáticos de matemática para o ensino fundamental e os Temas Contemporâneos Transversais: realidade ou utopia?** Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

AMORIM, J. C. F. de, & Castro, J. G. de O. (2022). Voz Silenciada, Escrita Insurgente: um olhar sobre a literatura de Carolina de Jesus à luz do pensamento feminista. **Revista Científica Gênero Na Amazônia**, 20, 217. <https://doi.org/10.18542/rcga.v0i20.13344>

ARAÚJO, C., & Amaral, G. do. (2023). A Língüamãe – Oficina de Leitura e Escrita sobre Literatura e Maternidade como espaço de resistência e pensamento das mães na pandemia. **CEM**, 15, 73. <https://doi.org/10.21747/2182-1097/cem15a6>

AUAD, P. H. T. K. (2018). Estratégias históricas: teorias feministas, a história da literatura e a história do cinema nos anos 1970. **Cadernos Pagu**, 52. <https://doi.org/10.1590/18094449201800520014>

BALTHAZAR, G. da S. (2020). Crianças viadas e o deslugar do gênero na escola: notas para um feminismo cor de ar. **Educar Em Revista**, 36. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.69557>.

BONNICI, T. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências / Thomas Bonnici. –Maringá: Eduem, 2011.

CARNEIRO, S. (2003). Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, 17(49), 117. <https://doi.org/10.1590/s0103-40142003000300008>.

COLLINS, P. H. (2017). O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso*. **Cadernos Pagu**, 51. <https://doi.org/10.1590/18094449201700510018>.

CONCEIÇÃO, Í. A. (2021). O que é necessário para que a Interseccionalidade possa vir a ser? **Revista Estudos Feministas**, 29(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n276404>.

CRENSHAW, K. W. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, 10(1), 171. <https://doi.org/10.1590/s0104-026x2002000100011>.

DE JESUS, Estéfany Ingridy Cruz; DE MORAES, Jorge Adrihan do Nascimento. Para letrar crianças feministas: representação dos feminismos na literatura infantojuvenil. **Revista de Letras**, v. 23, n. 40, 2021.

DUARTE, C. L. (2003). Feminismo e literatura no Brasil . **Estudos Avançados**, 17(49), 151-172. <https://revistas.usp.br/eav/article/view/9950>.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta presente**: uma brasileira ilustre. Natal: Mariana Hardi, 2019.

ESPERANÇA, H. H. D. (2021). Diretoras brasileiras e a representação da mulher em documentários dos anos 1980. **DOC Online - Revista Digital de Cinema Documentário**, 30, 203. <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/doc/article/download/1041/pdf>.

FEITOZA, A. V. M., & Rodrigues, E. M. (2021). NOTAS SOBRE A REPRESENTATIVIDADE FEMININA: DA LITERATURA AO CINEMA CONTEMPORÂNEO. **Revista Científica Novas Configurações Diálogos Plurais**, 2(1), 19. <https://doi.org/10.4322/2675-4177.2021.003>.

FELIPE, D. A., & Takara, S. (2020). NARRATIVAS MIDIÁTICAS SOBRE A SEXUALIDADE: EDUCAÇÃO, DIFERENÇAS E PROBLEMÁTICAS À FORMAÇÃO DOCENTE. **Práxis Educacional**, 16(39), 138. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v16i39.6363>.

FIGUEIREDO, Â. (2018). Perspectivas e contribuições das organizações de mulheres negras e feministas negras contra o racismo e o sexismo na sociedade brasileira. **Revista Direito e Práxis**, 9(2), 1080. <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2018/33942>.

FURTADO, Rita Simone Silveira. **Narrativas Identitárias e Educação - Os Surdos Negros na Contemporaneidade** / Dissertação de Mestrado. UFRS. (2012) Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/49810/000837880.pdf?sequence=1>

GRUBBA, L. S., Oliveira, J. P. de, & Oliveira, J. P. de. (2024). A pesquisa feminista antirracista na literatura científica brasileira: apontamentos para o direito. **REVISTA QUAESTIO IURIS**, 16(4), 2064. <https://doi.org/10.12957/rqi.2023.69531>.

GUIMARÃES-Silva, P. (2020). **Emancipação política por meio de práticas comunicativas alternativas**: Lélia Gonzalez no Jornal "Mulherio." *Dispositiva*, 9(15), 194. <https://doi.org/10.5752/p.2237-9967.2020v9n15p194-214>.

GUZZO, M., & Wolff, C. S. (2020). Afetos no engajamento político das Marchas das Vadias no Brasil (2011-2017). **Revista Estudos Feministas**, 28(2). <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272429>.

HENNING, C. E. (2015). Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações Revista de Ciências Sociais**, 20(2), 97. <https://doi.org/10.5433/2176-6665.2015v20n2p97>.

LAGES, S. R. C., Silva, A. M. da, & Ribeiro, M. F. F. (2019). A participação das comunidades tradicionais de terreiro no campo da saúde: as pesquisas em psicologia social. **Revista de Ciências Humanas**, 53, 1. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2019.e42714>.

MARQUES, J. F., & Noronha, D. P. de. (2023). Considerações para uma Cinematografia de Mulheres: Uma análise do filme *À Luz Delas* (2019), de Nina Tedesco e Luana Farias. **Aniki Revista Portuguesa Da Imagem Em Movimento**, 10(1), 104. <https://doi.org/10.14591/aniki.v10n1.869>.

MONTORO, T. S., & Ferreira, C. (2014). Mulheres negras, religiosidades e protagonismos no cinema brasileiro. **LA Referencia** (Red Federada de Repositorios Institucionales de Publicaciones Científicas).

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-25532014000100012.

PRIMO, C. de M. M. C., Silva, A. L. e, Coelho, I. S. F., Mourão, M. J. L. da S., Chagas, J. M. L., Mota, L. M. S., Silva, Ú. A. da, Sousa, D. de C. de, Jesus, M. M. de, Costa, J. S. da, Silva, I. M. O. da, Silva, F. R. M. da, Costa, F. A. L., Sousa, P. O. de, & Santos, D. R. dos. (2022). literatura surda: um olhar para as narrativas em libras, o direito às diferenças. *recima21 - Revista Científica Multidisciplinar* - ISSN 2675-6218, 3(4). <https://doi.org/10.47820/recima21.v3i4.1358>.

RIOS, F., & Maciel, R. O. (2021). Brazilian Black Feminism in Rural and Urban Spaces. *Agrarian South Journal of Political Economy A Triannual Journal of Agrarian South Network and CARES*, 10(1), 59. <https://doi.org/10.1177/22779760211006868>.

RODRIGUES, C., & Prado, M. A. M. (2010). Movimento de mulheres negras: trajetória política, práticas mobilizatórias e articulações com o Estado brasileiro. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 445. <https://doi.org/10.1590/s0102-71822010000300005>.

RODRIGUES, C., & Prado, M. A. M. (2012). A History of the Black Women's Movement in Brazil: Mobilization, Political Trajectory and Articulations with the State. *Social Movement Studies*, 12(2), 158. <https://doi.org/10.1080/1612197x.2012.697613>.

ROMANELLI, Marina. **A representatividade feminina na literatura brasileira contemporânea**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação-Habilitação em Produção Editorial) –

Escola de Comunicação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ROVAL, M. G. de O., & Monteiro, L. N. (2020). História das mulheres e História pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. **Revista Eletrônica História Em Reflexão**, 14(27), 206. <https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12358>.

SANTOS, A. C. C. (2017). O II ENCONTRO NACIONAL DE MULHERES NEGRAS PELO OLHAR DAS ATIVISTAS BAIANA. **Revista Gênero**, 17(1). <https://doi.org/10.22409/rg.v17i1.856>.

SILVA, A. B., & Queiróz, J. M. de. (2024). Representação Feminina na Literatura Brasileira: o caso Úrsula, de Maria Firmina dos Reis. **Revista Científica Gênero Na Amazônia**, 25, 17. <https://doi.org/10.18542/rcga.v0i25.16832>.

SOUSA, E. P. de. (2019). Caminhos de um cinema brasileiro. **Galáxia** (São Paulo), 41, 187. <https://doi.org/10.1590/1982-25542019240724>.

THORNHAM, S. (1999). **Feminist Film Theory**. In Edinburgh University Press eBooks. Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474473224>.

VEIGA, A. M. (2010). Gênero e cinema: uma abordagem sobre a obra de duas diretoras sul-americanas
DOI: 10.5007/1984-8951.2010v11n98p111. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar Em Ciências Humanas**, 11(98). <https://doi.org/10.5007/1984-8951.2010v11n98p111>.

VIEIRA, P. P. (2017). O filme as sufragistas e as transformações nos modos de vida pela militância política: deslocamentos subjetivos,

sacrifício do corpo e afinidades feministas. **História Questões & Debates**, 65(2), 327. <https://doi.org/10.5380/his.v65i2.50698>.

Vídeo aula



Docente: Dra. Aline Xavier

Intérprete de Libras: Ms. Felipe
Girraud



A SER, ANTES DE LER: o letramento literário nas infâncias como passaporte para o mundo da linguagem

Aline Xavier

A literatura – e é importante frisar que não se trata apenas da que se mostra nos livros, mas da que circula na memória coletiva – é uma fonte de nutrição a que criança recorre em busca de ferramentas mentais e simbólicas para organizar o fluxo dos acontecimentos e situar-se e revelar-se e decifrar-se, também ela, na cadeia temporal instaurada na linguagem.

Yolanda Reyes

Por que as crianças precisam da literatura? Esta pergunta traz em si uma afirmação: as crianças precisam da literatura e é cada vez mais necessário que se fale sobre o caráter indispensável da literatura nas infâncias. Sim, infâncias, no plural, porque esse período não apresenta experiências comuns a todas as crianças do mundo. Também é muito importante que se desfaça a crença sobre a literatura infantil como uma experiência acessível e presente em todos os lares e espaços de educação. Apontar a ausência do direito à literatura nas infâncias mobiliza reflexões que busquem reforçar sua importância na formação humana e encontrar caminhos para democratização do letramento literário.

Embora seja comum o pensamento de que a descoberta da literatura se dê exclusivamente na infância, isso não é uma regra. Por vários motivos, no Brasil há sujeitos que se tornaram adultos sem terem travado contato significativo com a literatura, tendo sido atravessados pela ficção apenas de forma passiva, sem envolvimento, e só penetraram na experiência do simbólico mediado pela linguagem literária muito mais tarde. Então, não é em todas as infâncias que a literatura cumpre seu indispensável papel de contribuir *“para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros”* (Reyes, 2012, pág.28).

Mesmo não sendo garantidas em todas as infâncias, ainda sim, na maioria das vezes, as experiências iniciais com o material simbólico se dão nos primeiros anos de vida da criança, principalmente por meio de histórias de faz de conta. Na viagem inicial rumo ao simbólico, nem sempre é a família a primeira agência de letramento literário, mas a escola que, assumindo esse lugar, deve garantir que o contato precoce com a literatura preceda às habilidades de leitura e escrita, pois compreende-se que crianças ainda muito pequenas são capazes de construir sentido e atribuí-lo a materiais simbólicos que lhes são apresentados pela linguagem literária. Assim, é importante associar a criança à ideia de *“sujeito infantil, também participante nos fatos de linguagem e de cultura”* (REYES, 2010, p.23), capaz de protagonizar importantes atos interpretativos anteriores ao processo formal de alfabetização, quando expostas a experiências imaginárias.

A importância da escola na formação precoce de leitores literários

A ideia de leitura convencional apenas centrada no reconhecimento do enunciado escrito, do código alfabético, há muito foi superada pela noção de práticas leitoras como *“interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação”* (BNCC, Eixo Leitura da Base

Nacional Comum Curricular, 2016). Ancorados na noção ampliada de leitura, defendemos a ideia de que o letramento literário deve acontecer ainda na primeira infância, de modo que a escola ofereça às crianças a oportunidade de contato com livros e outros artefatos literários que lhes garantam experiências significativas com o mundo da linguagem:

Se todos passamos pela infância e se está demonstrado que o que se constrói nesses anos implica qualidade de vida, oportunidades educativas e, por consequência, desenvolvimento individual e social de cada indivíduo, "oferecer leitura" às crianças menores pode contribuir para a construção de um mundo mais equitativo, propiciando a todos as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento e à expressividade desde o começo da vida. Não fomentamos a leitura para exibir bebês superdotados, e sim para garantir em igualdade de condições o direito a todo ser humano de ser sujeito da linguagem e transformar o mundo e de exercer as possibilidades que proporcionam o pensamento, a criatividade e a imaginação. (REYES, 2010, p.16)

A longa citação se justifica pela defesa que faz da importância da leitura (cujo conceito amplo já defendemos) como "*alternativa de nutrição emocional e cognitiva*" (Reyes, 2010, p. 14) no desenvolvimento infantil. Por meio da imaginação, é possível transcender as fronteiras da realidade e entrar em contato com a experiências de autoconhecimento e alteridade nas identificações

com nós mesmos e com o outro revelados nos muitos símbolos presentes no território da linguagem.

A Literatura Infantil pode ser vista como promotora de recursos psicológicos que permitirão ações criativas, assim como o desenvolvimento da imaginação, reforçando a prática interativa que potencializa o desenvolvimento discursivo da criança. A ficção, portanto, a literatura, é uma linguagem que liberta e que nos humaniza, compreendida por Antônio Candido (2012) como um dos direitos humanos incompressíveis, ou seja, que não se deveria negar a nenhum ser humano sob o risco de um prejuízo para sua vida, seu desenvolvimento, sua existência. No entanto, ainda que seja impossível discordar de Cândido a respeito da literatura como expressão de nossa humanidade partilhada, não é garantido que esse reconhecimento seja uma prática das escolas brasileiras no que tange à experiência literária e ao ensino de literatura:

A escola, por seu caráter pedagógico, por vezes direciona ou prioriza a função didática dos textos direcionados à infância. Muitas das atividades pós-leitura propostas no espaço escolar ainda visam apenas uma compreensão mais literal do texto literário. Por exemplo, pergunta-se: quem a Chapeuzinho foi visitar? Que animal ela encontrou na floresta? Como ela foi salva? Essa compreensão textual é válida, mas acaba por resultar em respostas únicas, nada imaginativas. Não devemos esquecer que literatura é antes de tudo arte e, como tal, tem a função de exercitar o nosso pensamento poético – relacionado com o imaginar que é uma outra forma de pensar,

sentir, perceber e conhecer o mundo e a nós mesmos. (BNCC, Cadernos pedagógicos)

Como espaço responsável pelo primeiro contato de muitas crianças com o mundo da linguagem, a escola deve privilegiar, na interação com o livro, a fantasia como material capaz de preparar o leitor em potencial (aquele que ainda não passou pela etapa formal de alfabetização) para o enfrentamento da realidade do mundo adulto, a partir da resolução simbólica de situações existenciais. Narrativas ficcionais abrem trânsitos entre o real e o imaginário mobilizando, muitas vezes, operações psíquicas profundas a partir das múltiplas leituras que o texto permite.

É dever da escola oportunizar na primeira infância experiências que permitam à criança tomar posse da linguagem para cada vez mais ser capaz de construir significados para aquilo que transcende o factual. Nesse sentido, os textos literários são meio de conhecimento de si e do mundo, uma vez que a literatura potencializa no ser humano sua condição de sujeito de linguagem e é por meio dela que o homem é capaz transcender os usos cotidianos da língua para imaginar, no encontro com personagens das histórias apresentadas, situações, emoções e realidades fora de seu próprio âmbito de experiência.

Apesar das orientações presentes nos documentos oficiais que norteiam práticas de letramento literário nas escolas, a literatura ainda serve de recurso pedagógico utilitário para ensinar a criança a reconhecer e decodificar o código linguístico, fixar regras do uso da língua ou reforçar outros saberes. A literatura é arte, essa é sua função primeira. É essencial pensar que a formação do leitor literário deve partir do reconhecimento do *status* da literatura e de sua função no desenvolvimento cultural da criança, para além do recurso de ampliação de conhecimento imediato, ou instrumento facilitador na aquisição de língua portuguesa, por exemplo. A fim de cultivar nas infâncias experiências pelos múltiplos territórios da linguagem,

Precisamos de histórias, de poemas e de toda a literatura possível na escola, não para sublinhar ideias principais, mas para favorecer uma educação sentimental. Não para identificar a moral da história, ensinamentos e valores, mas para empreendemos essa tarefa antiga do "conhece-te a ti mesmo" e "conheça os demais ". (Reyes, 2012, p39)

Importa que os trajetos iniciais de formação leitora oportunizem o reconhecimento da literatura como linguagem que nutre a sensibilidade, a imaginação, como um legado cultural que nos coloca em contato com pensamentos construídos muito antes de nós, mas que se tornam coletivamente reelaborados a partir da significação que lhes é dada por meio da leitura. Significa dizer que a experiência literária permite à criança significar o mundo a sua volta por meio da linguagem, mas isso não se dá de forma espontânea, sem estímulo, incentivo, cuidado, projeto. Ao mapearmos a escola como espaço privilegiado para o desenvolvimento de letramento literário, devemos enxergar no processo o destinatário da produção literária infantil, a criança, como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010).

A esse sujeito histórico e de direitos, a criança, deve ser garantido o acesso a bens socioculturais que lhe permitam desenvolver suas habilidades expressivas, comunicativas, sociais, éticas, estéticas e de interação social (Brasil, 1998) e nesse *hall* de capitais culturais está a literatura e também livro de literatura infantil, como insumo que potencializa na infância o momento de descobertas e construção de valores éticos, estéticos e culturais. Longe de uma visão mística ou salvífica da literatura *per se*, mas, ao contrário, conscientes de sua contribuição como "*ferramenta para que se possa fazer leituras livres e transgressoras*" (Reyes, 2012, p.9) de livros e de mundos a partir do conhecimento da linguagem, reforçamos a ideia de que o letramento literário é um processo que precisa ser planejado e contínuo. Novamente aqui é a escola quem deve promover o desenvolvimento de competências linguísticas e estéticas que garantam a travessia pelo território da linguagem por um sujeito capaz de dar significado ao que lê, sejam leituras verbais ou não verbais.

E como assegurar na formação de crianças competências que lhes habilitem atribuir sentido a textos literários? Como garantir o letramento literário nas infâncias? No Brasil, nas décadas recentes, iniciativas de incentivo à leitura e democratização do acesso ao livro foram importantes para aproximar as infâncias dos livros. Uma ação relevante nesse sentido foi a implantação do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), empreendido em 1997 pelo Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de distribuir às bibliotecas das escolas que oferecem Educação Infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação de Jovens e Adultos obras de literatura a fim de "*proporcionar aos alunos da rede pública o acesso a bens culturais que circulam socialmente, de forma a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos leitores, favorecendo, assim, a inserção desses alunos na cultura letrada.*" (2014). Além da distribuição dos livros de literatura, o MEC

encaminhou a milhares de escolas contempladas pelo Programa materiais formativos para guiar o uso dos acervos do PNBE.

O ensino formal e a leitura literária necessitam de proximidade, e ações que levam livros às escolas são bem-vindas como parte do processo de estruturação das escolas para favorecer o letramento literário. No entanto, apenas a presença do livro não basta, uma vez que a formação de leitura prevê rotinas pedagógicas que considerem o contato subjetivo com o texto, a apropriação e a fruição da obra entre outras. O que se percebe é que o modelo de política pública adotada historicamente vem *“privilegiando um único aspecto que compõe uma política de formação de leitores: a compra e a distribuição de livros às escolas e aos alunos”* (BRASIL, 2008, p.7).

A fim de compreender que impacto a distribuição de milhões de livros de literaturas às bibliotecas de escolas públicas gerou na formação de leitura literária de alunos e alunas brasileiros, foi realizada a pesquisa de Avaliação diagnóstica do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A investigação foi feita pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação em parceria com uma equipe de pesquisadores ligados à Associação Latino-americana de Pesquisa e Ação Cultural (ALPAC), do Laboratório de Políticas Públicas (LPP) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Na perspectiva da Avaliação, o PNBE surgiu:

com a finalidade de dotar os estabelecimentos públicos de ensino com acervos para as bibliotecas das escolas, em meio do percurso o Programa destinou os investimentos para coleções pessoais recebidas por poucos estudantes no universo de matrículas, de definição prévia do Ministério, e praticamente manteve-se como tal — um grande programa de

distribuição de livros, sem apoio de projetos de formação continuada de professores que tivesse o objetivo de repensar a formação de leitores pelas escolas públicas brasileiras. (BRASIL, 2008, p.7)

No texto de publicação da pesquisa há a constatação de que que a distribuição de acervos às escolas, alunos e professores pelo PNBE não promoveu efetivamente o letramento literário nem a inserção dos alunos na cultura letrada, levando em consideração,

(...)os baixos resultados apresentados pelos alunos das escolas públicas do ensino fundamental em avaliações como o PISA e os dados críticos levantados pelo Sistema Nacional da Educação Básica – SAEB sobre os indicadores de desempenho em leitura das crianças ao final dos primeiros e dos últimos anos do ensino fundamental. (BRASIL, 2008, p.7)

Interessa-nos aqui não a desvalorização de políticas de distribuição de obras literárias para as escolas, pois é evidente a importância de povoá-las com livros de literatura, mas questionar a insistente visão institucional que pensa a formação de leitores pautada preponderantemente em ações de aquisição e distribuição de acervos. A leitura literária se inicia com a consciência da linguagem, das possibilidades múltiplas de significação do texto e das relações possíveis com as experiências que se tem no mundo, na vida. A construção de sentido que se estabelece na leitura do texto não é alheia ao sujeito, mas fruto dessa relação entre o “eu”, o mundo e o próprio texto.

O desafio de promover o letramento literário e a formação de leitores a partir da creche, etapa anterior à educação infantil, não se cumpre apenas com a oferta de livros, principalmente por se considerar que o público desse letramento inicial são crianças ainda muito pequenas, entre 3 e 6 anos, mas com o desenvolvimento de habilidades de linguagens para a mobilização máxima do imaginário, uma vez que a literatura infantil potencializa, mais do que outros gêneros literários, o pensamento simbólico por meio do diálogo estabelecido com as várias linguagens – texto verbal, imagem, projeto gráfico-, Turchi (2004).

É partir da linguagem que a literatura infantil constrói modos de ser e estar no mundo, e essa construção precede a capacidade de leitura convencional alcançada pela alfabetização centrada na aquisição da língua escrita. No início da escolarização, a leitura de imagens se apresenta como uma potente possibilidade de as crianças dialogarem com os textos e apresentarem questionamentos e empreenderem ativamente interpretações significativas, assim:

A atividade interpretativa de grande riqueza emocional e cognitiva empreendida pela criança muito antes de seu acesso à alfabetização formal sugere uma concepção orgânica do processo leitor, semelhante à ideia do desenvolvimento *continuum*, na qual também não cabe falar de etapas drasticamente separadas nem dos antes denominados “pré-requisitos”. O que anteriormente se conhecia como “preparação na pré-leitura” cede lugar ao reconhecimento do ser humano como leitor pleno e completo, na qualidade de construtor de significado, desde o início de seus dias. (Reyes, 2010, p.23).

Ler imagens, ilustrações em livros infantis é uma experiência que aproxima leitores em potencial e iniciantes de construções narrativas que demandam interpretações coerentes e coesas, correspondentes ao conhecimento que o leitor tem sobre o mundo. Isso não significa que crianças muito pequenas devem receber livros "fáceis", com ilustrações demasiadamente óbvias, mas, ao contrário, o texto deve permitir que a criança se aproprie daquela linguagem de forma provocativa, inter-relacionando simultaneamente realidades internas e externas e avançando nas significações, pois *"o fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do está narrado pelo ilustrador"* (Ramos, 2020, p.26).

Nas produções recentes de literatura infantil, as ilustrações não são apenas adornos, mas imagens que contam visualmente uma história, textos que buscam um diálogo por meio dos recursos gráficos que aportam informações. A narrativa é composta pela imagem e pelo movimento da leitura, que direciona o leitor a seguir a direção que a imagem sugere a cada virada de página. Tudo isso corrobora para a formação do leitor, pois nada do que se apresenta no livro está ali ao acaso. Ao contrário disso, é cheio de intencionalidade, propósito e colabora para a construção do texto, desde a paleta de cores ao traço que define as personagens, tudo enfatiza ou atenua o ritmo da narrativa, e demanda atenção e interação na construção de sentido por parte de um leitor que deverá fazer um *"esforço de avaliação mais amplo, que passará também pela própria experiência de cada um com a visualidade, que é a capacidade de produzir novas imagens, e com as maneiras de ver e ter conhecimento do mundo"*. (Ramos, 2020, p.33)

As narrativas visuais, ainda que prescindam da linguagem verbal para construir histórias sequenciais completas, necessitam de que o sujeito seja estimulado em seu desenvolvimento linguístico a fim de garantir que a leitura, ou seja, a construção de sentido se dê.

E as cadeias de sentido não se formam espontaneamente pelo contato com a obra apresentada, mas a partir da interação do repertório acumulado pelo sujeito e o novo que se apresenta. Assim,

Criamos nossa própria literatura visual desde que não vejamos de maneira superficial. Precisamos ser impelidos a ver com a mente indagadora, que sabe como entender as ambiguidades do olhar. Vemos uma obra de arte, assim como uma ilustração ou uma paisagem, aos poucos, conforme a experiência e o treinamento individual. Só depois juntamos as informações e conseguimos formar um todo. (Ramos, 2020, p. 47)

Compreender as ambiguidades do olhar reivindica elaboração discursiva e capacidade de expressar aquilo que é percebido, construído como significativo. A narrativa visual interpretada pela criança é a soma do visto e do elaborado, que possibilita ao leitor recriar, nomear, relacionar o visto com o vivido, descobrir sensações a partir da experiência da leitura. O que se expressa a partir da leitura depende tanto da *“qualidade intrínseca do que é visto como as atribuições dadas por aquele que vê”*. E como garantir à criança um desenvolvimento que permita a ampliação da capacidade de expressão do que apreendido? Como já afirmamos, é no reino das linguagens que as infâncias têm potencializadas suas possibilidades de construção de sentido. A escola é responsável por alargar o conhecimento das variadas linguagens que habilitam as múltiplas possibilidades interpretativas que se percebe no material simbólico. A partir de propostas e projetos que ofereçam experiências plenas com a linguagem, sobretudo com a linguagem

visual, a escola contribui para a formação leitora que antecede à codificação e decodificação:

Muito antes de serem alfabetizadas, as crianças têm enorme capacidade, maior até que a dos adultos, para decifrar códigos não verbais. As possibilidades estéticas oferecidas por esse tipo de livro enriquecem o olhar infantil, auxiliam a capacidade interpretativa da criança e a fazem explorar o universo da arte. (Reyes, 2010, p.61)

Na escola, o letramento literário inicial deve ser marcado, então, pela aquisição progressiva do uso distanciado da linguagem, um uso estético, diferente das formas transacionais de transmissão da informação. Sobre esse uso, o destaque feito nos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa* (PCN) ressalta a importância do esclarecimento sobre as especificidades do texto literário, que leva à reflexão sobre a necessidade de se evitar práticas pedagógicas que recorram à literatura apenas como pretexto para outras abordagens, como o ensinamento de valores morais, hábitos de higiene, tópicos gramaticais etc. Reconhecemos que *“por possuir essa fruição maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas.”* (COSSON, 2014), como um passaporte para o território da linguagem.

Concluimos esse texto reforçando a noção de leitura como ação significativa que se afasta do ato passivo de se narrar a enunciação escrita, para ser compreendida como um processo dialógico de negociação de sentidos por parte de um leitor dotado de experiências prévias, questionamentos e repertórios, num contexto social e cultural em transformação (REYES, 2010, pág.23).

Nesta perspectiva, a linguagem literária, que é constituída de signos polivalentes, conotativos, que possuem sentidos múltiplos, exige um leitor capaz de dominar certas habilidades em sua língua para atribuir sentido àquilo que lê. E cabe à escola contribuir para a garantia de acesso de crianças, desde o início do processo de escolarização, à linguagem plurissignificativa do texto literário num efetivo processo de letramento literário.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília,

MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível
http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 28/09/2023

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. **PNBE na escola: literatura fora da caixa** / Ministério da Educação; elaborada pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais. – [Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014].

_____. **Portaria Ministerial nº 584, de 28 de abril de 1997**. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Seção I, página 8.519.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2^a ed. São Paulo: Contexto, 2014.

LIMA, Aldo de et al.. **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012. 160 p.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis**: caminhos para ler o texto visual. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

REYES, Yolanda. **A casa imaginária**: leitura e literatura na primeira infância. 1 ed. São Paulo: Global, 2010.

_____. **Ler e brincar, tecer e cantar** – Literatura, escrita e educação. São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

TURCHI, Maria Zaira. O estético e o ético na literatura infantil. In: CECCANTINI, João Luís (org.). **Leitura e literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2004.

A

América Latina, 15
Antropologia, 105
Aprendizagem intercultural, 104–105
Arte e cultura, 104
Avaliação formativa, 62

B

Bem comum, 15
Bolívia, 16
Brasil, 62, 104

C

Cidadania, 14, 77
Clifford Geertz, 105
Colonialidade, 15, 63
Comunidade acadêmica, 14
Comunicação intercultural, 104–105
Conflitos culturais, 77
Consciência crítica, 63
Construção do conhecimento, 14
Cultura latino-americana, 14–16
Currículo intercultural, 62–63

D

Decolonialidade, 15–16, 62
Democracia cultural, 77
Diversidade, 62, 77, 104
Docência, 62–63

E

Educação democrática, 14, 77
Educação emancipadora, 15–16
Educação intercultural, 62, 77, 104–105
Epistemologias plurais, 15, 63
Equidade, 62

F

Formação docente, 62–63
Formação humana, 14
Fronteiras culturais, 77

G

Globalização, 14–15
Grupos sociais diversos, 62–63

H

História latino-americana, 15–16
Humanismo intercultural, 14

I

Identidade cultural, 15, 77, 104
Inclusão educacional, 62–63
Interculturalidade, 14–15, 62–63, 77, 105
Interdisciplinaridade, 104

J

Justiça cognitiva, 15–16, 63

M

Metodologias dialógicas, 62
Multiculturalismo, 104–105

N

Narrativas culturais, 105

Nacionalismo cultural, 16

P

Paulo Freire, 63

Pedagogia crítica, 63, 77

Peru, 16

Pluralismo epistemológico, 15–16, 63

Políticas educacionais, 62–63

Povos originários, 16

R

Reconhecimento cultural, 15–16

Reflexão crítica, 62–63

Relações coloniais, 15–16, 63

S

Saberes ancestrais, 16

Sociedade democrática, 14–15

Solidariedade latino-americana, 15–16

T

Teoria decolonial, 15–16, 63

Território e identidade, 16

Tradições culturais, 15–16, 104

U

Universalismo crítico, 14–15

Alice Akemi Yamasaki

Doutora em Educação, Graduada em Pedagogia (1990) e Mestre em Educação (1998) pela Universidade de São Paulo (USP - Campus Butantã-SP). Professora da área de Didática do Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, em caráter efetivo. Coordena o Núcleo de Iniciação à Docência 3 (NID 3) da área de Alfabetização, do PIBID UFF 2024-2025. Professora do Programa de Pós-graduação em Diversidade e Inclusão (CMPDI) do Instituto de Biologia da Universidade Federal Fluminense. É membro do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Desenvolvimento e Inovação no Ensino de Ciências (DIECI/UFF) e do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão NEPEDEx, cadastrados no CNPq. Desenvolve projetos de pesquisa e extensão no campo da Educação Popular, da Educação em Direitos Humanos e do Cinema e Educação. É militante do Movimento dos Atingidos por Barragens e atualmente colabora com o Coletivo de Mulheres. Atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da diversidade e inclusão, formação de professores e Educação em Direitos Humanos, educação e infância popular, cultura popular e violências no contexto escolar.

E-mail: aayamasaki@id.uff.br

ORCID: 0000-0002-6449-5132

Aline Xavier

Aline Xavier é doutora em Literatura Comparada e mestre em Literatura Brasileira pela UERJ. Fez a graduação em Letras – Português/Literaturas pela mesma Universidade e, atualmente, é professora Adjunta do Departamento de Educação Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/NES), onde dá aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Há 10 anos vem pesquisando

sobre letramento literário de crianças surdas, literatura infantil e leituras multissemióticas. Lidera o Grupo de Pesquisa “Crianças surdas: literatura e brincadeira”.

E-mail: axavier@ines.gov.br

ORCID: 0000-0001-7660-4941

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Doutor em Comunicação e Cultura Contemporâneas (FACOM-UFBA), mestre em Educação (PPGE-UnB) e graduado em Jornalismo, Pedagogia, História e Letras. Realizou pós-doutoramentos e atuações como professor visitante nas Universidades de Coimbra (Portugal), Cádiz (Espanha), Brasília (UnB) e UNESP. Atualmente, é professor na UFT, nos Programas de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde (PPGECS-UFT) e em Ciências, Tecnologias e Inclusão (PGCTIN-UFF), além de investigador colaborador do CEIS20 (UC-Portugal). Coordena os núcleos OPAJE-UFT e INFO-UFT, com foco em ensino de jornalismo, inovação, formação e memória. É editor científico, premiado em divulgação científica, e coordena a Rede Internacional de Pesquisadores sobre Bolonha (Rebol). Integra diversas redes acadêmicas nacionais e internacionais, com atuação destacada na área de comunicação, educação e inclusão.

E-mail: gilsonportouft@gmail.com

ORCID: 0000-0002-5335-6428

Helena Theodoro

Bacharel em Direito e Pedagoga, Mestre em Educação, Doutora em Filosofia e Pós-Doutora em História Comparada. Pesquisadora das culturas afro-brasileiras, escolas de samba, religiões de matriz africana e processos culturais. Autora de diversos livros, entre eles: Mito e Espiritualidade: Mulheres Negras, Os Ibéjis e o Carnaval e Martinho da Vila: Reflexos no Espelho.

Atualmente, é Professora no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ (IFCS/UFRJ), Coordenadora do grupo de pesquisa LUPA e

Presidente do Conselho Deliberativo do Fundo ELAS. Responsável pelo enredo do G.R.E.S. Acadêmicos do Salgueiro em 2022 e homenageada como enredo da Mocidade Unida da Mooca em 2024. Integra o Comitê Científico do Cais do Valongo (CEAP/BNDES).

E-mail: helenathh281@gmail.com

ORCID: 0009-0000-8152-6570

Jeane Liza Macedo

Professora de Libras na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), com ampla experiência na educação bilíngue de surdos. Possui graduação em Pedagogia (Universidade Estácio de Sá) e em Letras-Libras (UFSC), é mestre em Diversidade e Inclusão (UFF) e doutoranda em Ciência da Literatura (UFRJ), com pesquisa voltada à identidade étnico-racial de crianças surdas e suas representações na literatura. Possui experiência nas áreas de Pedagogia, Linguística, Libras, Educação a Distância e Tradução/Interpretação de Libras, com passagens pelo INES, Cederj e TV Brasil. Possui certificações de Proficiência em Ensino e Tradução de Libras (nível superior).

E-mail: jeaniemacedo3@gmail.com

Larissa Lopes

Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e pós-graduanda em Gestão Cultural e Indústria Criativa pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 2019, ministrou a oficina de percussão “Origens do Samba” junto ao grupo de pesquisa Lupa Carnaval, com foco na abordagem histórica e cultural do samba. Em 2021, atuou como monitora nos cursos do Centro de Formação Maria Firmina dos Reis (IFRJ). Entre 2022 e 2024, desenvolveu trabalhos na área da Educação Inclusiva, abrangendo a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental. Atualmente, exerce a função de Produtora executiva da professora, escritora e ativista Helena Theodoro.

E-mail: larissa.lopes11@hotmail.com

Miliana Augusta Pereira Sampaio

Pós-doutorado em Ciência, Tecnologia e Inclusão pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ). Doutora em Educação na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia – EDUCANORTE, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT, 2023). Mestra em Educação pela UFT (2019). Possui diversas especializações, entre elas: ABA – Análise do Comportamento Aplicada, Psicomotricidade, Ludopedagogia, Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, Neuropsicopedagogia Clínica, e Psicopedagogia Clínica e Institucional. É graduada em Pedagogia, com habilitação nas Matérias Pedagógicas do Ensino Médio e Orientação Educacional, e em Licenciatura em Psicopedagogia. Sua trajetória acadêmica e profissional é marcada pelo compromisso com a educação inclusiva e o desenvolvimento de práticas pedagógicas humanizadas.

E-mail: nahandra@hotmail.com

ORCID: 0000-0001-6152-3807

Osilene Cruz

Graduada em Letras - Português/Inglês; Especialista em Atualização Pedagógica UFRJ; Mestra em Estudos Linguísticos/Estudos de Tradução UFMG e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – PUC-SP. Pós-doutoranda no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras da Universidade Federal de São Paulo – UNIFESP, supervisionado pelo Dr. Orlando Vian Jr. Professora Adjunta de Língua Portuguesa como L1 e L2 no Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES - para os cursos de graduação e pós-graduação. Professora permanente do curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão - UFF/CMPDI e professora visitante do Programa de Pós-Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão - UFF/PPGCTIN. É líder de dois grupos de pesquisa: Compreensão e produção escrita em Língua Portuguesa

como Segunda Língua: experiências, desafios e perspectivas e O Passado em história: representações do INES em documentos oficiais e extraoficiais à luz da Linguística Sistêmico-Funcional. Estudos e pesquisas são amparados nas abordagens da Linguística Sistêmico-Funcional e na Teoria de Avaliatividade. Orienta graduandos e pós-graduandos cujos temas de pesquisa estejam relacionados à educação de surdos, produção de materiais pedagógicos, tradução/interpretação Libras/Português, diversidade e inclusão em contextos escolares e profissionais.

E-mail: osilene@ines.gov.br

ORCID: 0000-0001-6566-8966

Rosana Prado

Licenciada em pedagogia e bacharel em jornalismo, com Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF. Professora Adjunta do Departamento do Ensino superior/DESU do Instituto Nacional de Educação de Surdos/INES e Professora permanente do Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão/CMPDI/UFF. Possui experiência em ensino na Educação Básica e Superior, atuante na área de Educação Especial e Inclusiva há 30 anos, com especialização em Educação de Surdos e certificação de proficiência para uso e ensino de Libras no Ensino superior pelo Pró-Libras/ MEC. Pesquisadora nas áreas de Educação inclusiva, Educação de surdos, formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas, ensino de LIBRAS como primeira língua e português como segunda língua para surdos, Alfabetização e letramento Visual, produção de materiais pedagógicos e Atendimento Educacional Especializado.

E-mail: rosanaprado.ines@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7218-2323

Viviane da Silva Pinheiro

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências, Tecnologias e Inclusão (UFF). Mestra em Diversidade e Inclusão na Universidade Federal Fluminense sob a orientação da Dra. Osilene Cruz. Com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional e Ensino de Língua Portuguesa como L2 para surdos. Graduada em Pedagogia no Instituto Nacional de Educação de Surdos. Também especializei-me em Gestão de Pessoas (MBA) e em Educação Especial. Atuei como coordenadora setorial da Secretaria Municipal da Pessoa Com Deficiência (CLT), lecionei em turmas com alunos surdos, atuei como intérprete de Libras, trabalhei como mediadora pedagógica e coordenação pedagógica e de inclusão. Componho atualmente a equipe do Centro de Apoio ao Discente como psicopedagoga na Fiocruz.

E-mail: vivianesp@id.uff.br

ORCID: 0000-0001-8177-1867

Viviane Lione

É professora da Faculdade de Farmácia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, pesquisadora na área do autismo e mãe do Davi, autista nível 2 de suporte. Atua na área da saúde coordenando o Laboratório de bioensaios farmacêuticos, desenvolvendo biomodelos neurais para o estudo do autismo. Também atua na área do Ensino, sendo professora do Mestrado profissional em Diversidade e Inclusão e da Pós-graduação (doutorado) em Ciências, Tecnologias e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde integra o NEPA - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Autismo. Possui experiência na formação de recursos humanos nas áreas da Saúde e da Educação Inclusiva. Participa e coordena projetos de pesquisa na área de Biotecnologia, Biociências e em Diversidade e Inclusão, com foco em autismo e outros transtornos do neurodesenvolvimento. Foi coordenadora da CAFF (Coordenação de Acessibilidade da Faculdade de Farmácia, 2019-2024) da UFRJ.

Atualmente, coordena o Grupo de Estudos em Transtorno do Espectro do Autismo (GETEA) da UFRJ, atuando no atendimento educacional especializado para estudantes com autismo. Coordena o Grupo de Mães de Autistas de Maricá, sendo também Conselheira Civil no Conselho da Pessoa com Deficiência de Maricá (mandato 2023-2025).

E-mail: vivianelione@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4225-698X

A FORMAÇÃO DOCENTE

sob a óptica da
Interculturalidade
por meio das
literaturas

Organizadores(as):
Viviane Pinheiro
Osilene Cruz
Gilson Pôrto Jr.

