

PONTES BILÍNGUES: SURDEZ E LÍNGUA PORTUGUESA NA LITERATURA

BILINGUAL BRIDGES: DEAFNESS AND PORTUGUESE LANGUAGE IN LITERATURE

Maria Jade Pohl Sanches 
Fernando Russo Costa do Bomfim 

RESUMO

Este artigo aborda o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em Educação Especial, desenvolvido em parceria com o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico - SAF, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O projeto tem como objetivo aprimorar a aprendizagem de estudantes surdos por meio de práticas de ensino bilíngue de Língua Portuguesa, com foco na interconexão entre LIBRAS e literatura. Durante os cinco meses de execução na Clínica de Fonoaudiologia da UFSM, destaca-se a inclusão da literatura como instrumento fundamental. Esta abordagem visa ampliar as estratégias de ensino do Português como segunda língua, proporcionando momentos de ensino-aprendizagem mais eficazes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem. LIBRAS. Língua Portuguesa. Literatura.

ABSTRACT

This article addresses the Institutional Teaching Initiation Scholarship Project - PIBID, in Special Education, developed in partnership with the Speech Therapy Service - SAF, at the Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. The project aims to improve the learning of deaf students through bilingual Portuguese teaching practices, focusing on the interconnection between LIBRAS and literature. During the five months of execution at the UFSM Speech Therapy Clinic, the inclusion of literature as a fundamental instrument stands out. This approach aims to expand Portuguese teaching strategies as a second language, providing more effective teaching-learning moments.

KEYWORDS: Teaching-learning. LIBRAS. Portuguese language. Literature.

INTRODUÇÃO

Este artigo oferece uma visão abrangente do Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID em Educação Especial, uma iniciativa desenvolvida em parceria com o Serviço de Atendimento Fonoaudiológico - SAF, na Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. O principal objetivo desse projeto é aprimorar o

processo de aprendizagem de pessoas surdas, concentrando-se especificamente em práticas de ensino bilíngue de Língua Portuguesa. O foco central dessas práticas é a utilização estratégica da literatura como instrumento principal.

Neste contexto, o PIBID em Educação Especial busca ir além das abordagens tradicionais, explorando novas metodologias que envolvem a promoção de práticas bilíngues. A ênfase recai sobre o ensino da Língua Portuguesa de forma integrada com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo a importância da comunicação visual e gestual na educação de estudantes surdos.

O uso da literatura como abordagem pedagógica central destaca-se como uma estratégia inovadora. Essa abordagem visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também proporcionar uma experiência enriquecedora e culturalmente sensível. Ao ser incorporada ao processo educacional, não apenas facilita o aprendizado da língua, mas também promove a compreensão de diferentes perspectivas, estimula a empatia e amplia a visão de mundo dos estudantes surdos.

Desenvolvido ao longo de cinco meses na Clínica de Fonoaudiologia da UFSM, este estudo tem como propósito ampliar as estratégias de ensino do Português como segunda língua, destacando o protagonismo surdo, a identidade e a autonomia nos momentos de ensino e aprendizagem. A pesquisa visa não apenas aprimorar as práticas de educação bilíngue, mas também fortalecer a presença e participação ativa da comunidade surda no processo educacional. Além disso, busca disseminar práticas eficazes entre educadores, acadêmicos e profissionais da Educação Especial, impulsionando uma educação inclusiva e acessível que reconhece e valoriza a singularidade da experiência surda.

O referencial teórico desta pesquisa fundamenta-se em três elementos principais: a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), considerada como a primeira língua, a Língua Portuguesa na modalidade escrita e a abordagem da Educação bilíngue para estudantes surdos. Destacam-se contribuições relevantes nos estudos de Salles, Faulstich *et al.* (2004), Caetano, Lacerda *et al.* (2013) e Quadros, Schimiedt *et al.* (2006), que apresentam ideias e metodologias voltadas para o ensino de Língua Portuguesa a alunos surdos. Essas referências oferecem pesquisas para embasar as práticas pedagógicas no contexto da Educação Especial, promovendo a eficácia no ensino bilíngue.

Adicionalmente, esta pesquisa considerou os estudos de Lunardi-Lazzarin *et al.* (2012) e Karnopp *et al.* (2015), os quais abordam temas como protagonismo,

interculturalidade e literatura surda. Essas obras não apenas enriquecem a compreensão do contexto educacional bilíngue, mas também ressaltam a importância desses elementos como instrumentos e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem. Essas contribuições são valiosas para nortear as práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais abrangente e eficaz na Educação Especial.

A metodologia adotada consistiu em encontros semanais realizados no SAF da UFSM, ajustados de acordo com a conveniência de horário para o estudante. O cerne desses encontros estava na promoção da leitura e comunicação em LIBRAS, sendo complementados posteriormente por anotações em Língua Portuguesa. Essa abordagem integrada utilizou a língua de sinais como base para a compreensão da linguagem escrita, estabelecendo, assim, uma interconexão efetiva entre ambas. A literatura surda desempenhou um papel crucial nesse processo, atuando como um veículo essencial para a prática e aprimoramento das habilidades linguísticas do estudante.

Como resultado, esta experiência visa ampliar as práticas de ensino da Língua Portuguesa para surdos, promovendo uma visão engajada em momentos de ensino e aprendizagem, abrangendo não apenas os estudantes e educadores das escolas para surdos, mas também envolve acadêmicos e professores do curso de Educação Especial. O propósito é criar uma prática que efetivamente produza significados no ensino do Português em um contexto bilíngue.

1 SOBRE ENSINOS BILÍNGUES E O PROTAGONISMO SURDO

Ao analisarmos o processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos, é notável a existência de uma pressão considerável no que diz respeito à assimilação da língua portuguesa. Essa exigência suscita questionamentos frequentes sobre a eficácia das escolas voltadas para indivíduos com deficiência auditiva, culminando, por vezes, no afastamento desses alunos da comunidade surda.

Nesse contexto, a língua de sinais muitas vezes é designada a apenas um membro do grupo, o que impõe desafios significativos. Essa abordagem resulta na ausência de temas cruciais, como poesia, teatro, história e elementos educacionais direcionados à comunidade surda no currículo. A concentração predominante na LIBRAS contribui para lacunas expressivas nessas áreas, privando os estudantes surdos de uma educação mais abrangente e diversificada. Essa limitação pode

impactar negativamente a formação integral desses alunos, reforçando a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e aberta à diversidade nas práticas educacionais.

Nesse contexto, o domínio da LIBRAS transcende a mera competência linguística e torna-se imperativo não apenas compreendê-la, mas também defendê-la e engajar-se ativamente em sua valorização. Ademais, não se limita mais a possuir uma identidade permeada pela cultura surda; é crucial adotar plenamente a identidade surda. Essas iniciativas ganham especial relevância no ambiente escolar, onde o sujeito pedagógico, moldado pelas práticas educacionais, deve não só atender à necessidade de se envolver politicamente, mas também de promover uma abordagem inclusiva e respeitosa.

Conforme enfatizado por Lunardi-Lazzarin *et al* (2012), a comunidade é composta por indivíduos que compartilham características que os motivam a procurar um espaço comum. Nesse contexto, é fácil compreender a busca dos sujeitos surdos pela integração na comunidade minoritária, onde encontram proteção, segurança e acolhimento. Nas palavras de Bauman (2003, p. 8), esse é um ambiente onde "nunca somos estranhos entre nós", destacando a sensação de pertencimento e familiaridade que essa comunidade proporciona aos surdos.

A ausência de identificação com as lutas, a falta de engajamento, a incapacidade de estabelecer relações produtivas com intérpretes de língua de sinais, a não partilha de artefatos da cultura surda e a falta de domínio da língua de sinais equivalem a uma condição de "não-identidade". Isso ocorre porque nem todos os sujeitos, independentemente de suas características, podem integrar essa comunidade. Existem requisitos mínimos e a necessidade de alinhamento com a mesma intencionalidade e dever comum entre os pares, como defendido por Karnopp *et al*:

Ao encontrar com seus pares, o próprio personagem passa a se perceber de outra forma, e desta maneira as situações adversas que enfrenta não o afetam com a mesma intensidade. O sujeito sente-se protegido pela comunidade que o abriga, encontra nela a segurança e a força para sair da escuridão e da solidão (Karnopp; Pokorski, 2015, p. 13).

Contrapondo a luminosidade da busca pela identidade e do processo educacional, emerge uma faceta sombria que torna solitária a questão da identidade e do ensino. Nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa muitas vezes se

desvincula do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico já adquiridos pelos alunos.

A desconexão entre as práticas discursivas dos estudantes e as práticas desejadas pelos professores pode ser exemplificada da seguinte maneira: em sala de aula, a professora entrega um texto aos alunos acompanhado de uma sequência de exercícios de compreensão e interpretação. No entanto, esse material muitas vezes não reflete a realidade, os interesses e as vivências dos estudantes surdos, resultando em uma lacuna significativa na construção do conhecimento.

Ao receber o texto, o aluno utiliza sinais para perguntar à professora: "O que devo fazer com isso?" A professora responde em sinais: "Ler e depois responder às perguntas." O aluno, então, inicia a difícil tarefa. O texto, longo e sem ilustrações, torna as atividades propostas ainda mais desafiadoras, sem uma clareza sobre o propósito desses exercícios. Conseqüentemente, essas atividades são realizadas, e os resultados frequentemente recebem avaliações negativas do educador.

Essa situação ilustra a desconexão entre a abordagem pedagógica padrão e as necessidades específicas dos estudantes surdos. O material didático não adaptado, a falta de clareza nas instruções e a ausência de elementos visuais prejudicam a compreensão e o engajamento dos alunos surdos, comprometendo seu desempenho e a qualidade da experiência educacional.

Conforme Quadros (1997), o aprendizado da leitura e escrita por parte dos surdos demanda condições fundamentais para o desenvolvimento efetivo dessas habilidades. Essas condições incluem o acesso e domínio de uma primeira língua (L1), que, no caso da comunidade surda, muitas vezes é a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS). A interação constante com o ambiente, o emprego de estratégias e estilos de aprendizagem adaptados, assim como fatores emocionais, sociais e a motivação do estudante, desempenham papéis cruciais nesse processo.

Para iniciar o processo de ensino da leitura e escrita para estudantes surdos, é essencial partir do contexto, entendimentos e interesses específicos desses alunos. A consideração da surdez como uma experiência visual, aponta para a importância de incorporar recursos visuais nesse processo educacional.

Ao adotar uma abordagem centrada no estudante, é possível criar estratégias de ensino que atendam às necessidades individuais, promovendo uma compreensão mais profunda e significativa. O uso de recursos visuais, como imagens e classificadores, ganha destaque nesse cenário, uma vez que esses elementos visuais

podem facilitar a assimilação do conteúdo e proporcionar uma conexão mais direta com a linguagem escrita, como destaca Skliar:

Ao definir surdez como uma experiência “visual”, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente lingüística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, lingüístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc (Skliar, 1998, p. 215).

No processo educacional dos surdos, além de priorizar o aspecto visual, é fundamental que o aluno compreenda o valor social de sua língua e perceba sua importância no contexto histórico e cultural. Proporcionar ao estudante surdo o sentimento de pertencimento, conscientizando-o sobre a trajetória histórico-cultural na qual sua forma de comunicação foi desprivilegiada, é uma abordagem essencial.

Ao ensinar, é necessário abordar não apenas o aspecto linguístico, mas também contextualizar a relevância da LIBRAS na construção da identidade e na comunicação eficaz. O aluno surdo deve compreender que sua língua é valiosa e desempenha um papel crucial em sua expressão e interação social.

Além disso, envolver a família do aluno surdo no processo educacional é crucial, garantindo que compreendam a importância da primeira língua para seus filhos. Essa integração familiar contribui para um ambiente de apoio mais amplo, promovendo uma compreensão mais profunda e uma valorização contínua da língua e cultura surda.

Ao adquirir proficiência na LIBRAS, esse indivíduo se percebe como protagonista, reconhecendo sua identidade e seu passado. Isso possibilita a ele posicionar-se e compreender seu universo, estabelecendo conexões imagéticas de pensamentos, conceitos e respostas em suas interações. Essas posições também se manifestam durante a leitura, conforme explanam Quadros e Schimiedt:

Os alunos surdos precisam tornar-se leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa. [...] quando o leitor é capaz de reconhecer os níveis de interações comunicativas reais, ele passa a ter habilidades de transpor este conhecimento para a escrita. As crianças precisam internalizar os processos de interação entre quem escreve e quem lê para atribuir o verdadeiro significado à escrita (Quadros; Schimiedt, 2006, p. 26-31).

Explorando os aspectos relacionados à legitimidade da LIBRAS, a escrita, a leitura e os avanços dos movimentos surdos ao longo da história, ressalta-se aqui a

importância da Literatura Surda, que surge como um artefato que busca um espaço e uma identidade.

O termo "literatura surda" neste contexto refere-se a narrativas que incorporam a língua de sinais, a identidade e a cultura surda como elementos essenciais. A literatura surda engloba a produção de textos literários expressos por meio de sinais, capturando a experiência visual, reconhecendo a surdez como uma presença e não uma ausência, permitindo representações diversas dos surdos e considerando as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural distinto (Karnopp, 2010). Strobel destaca que a literatura surda:

[...] preserva a memória das experiências surdas ao longo das várias gerações da comunidade surda. Essa forma de literatura se manifesta em diversos gêneros, incluindo poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outras expressões culturais (Strobel, 2009, p. 61).

Karnopp (2006) ressalta a importância de reconhecer que a Literatura Surda reflete o hibridismo cultural, abrangendo diversas culturas. Ao explorarmos o papel desse artefato, podemos perceber seu impacto significativo no protagonismo surdo e no contexto do ensino bilíngue. A Literatura Surda não apenas fornece uma plataforma para a expressão artística e narrativa da comunidade surda, mas também desafia as fronteiras convencionais entre o privado e o público, entre o passado e o presente. Isso contribui para fortalecer a identidade surda ao proporcionar uma representação autêntica da experiência cultural e linguística do estudante surdo, conforme evidenciado no relato a seguir.

2 LITERATURA SURDA NA BUSCA PELA IDENTIDADE

As atividades do PIBID foram realizadas no SAF da Fonoaudiologia, no turno matutino, voltadas para um aluno do Ensino Fundamental, de 14 anos, que apresenta surdez total em um ouvido e uma capacidade auditiva de 30% no outro. As estratégias pedagógicas foram implementadas por meio de oficinas pedagógicas, visando proporcionar ao estudante surdo oportunidades de desenvolver relações de aprendizagem mediadas pela Língua de Sinais.

Estas consideraram o sistema linguístico compartilhado em LIBRAS e sua relação com o Português (como segunda língua), a visualidade surda, artefatos culturais, relações culturais e identitárias, bem como a construção do sujeito e

subjetividade. A prática consistiu em 20 encontros semanais de uma hora, envolvendo apenas dois professores em formação e o aluno.

A estratégia de ensino da Língua Portuguesa para Surdos, como segunda língua, fundamentou-se nos recursos linguísticos e cognitivos das línguas de sinais. Essa abordagem abrangeu cinco eixos delineados por São Paulo (2019): Prática de Leitura de Textos, Prática de Produção Sinalizada, Prática de Análise Linguística, Prática de Produção de Textos Escritos e Dimensão Intercultural.

A valorização dos artefatos culturais desempenhou um papel central na compreensão do circuito da cultura, concebido como um espaço/tempo de produção de significados e sentidos culturais. Essa abordagem permeou a interconexão entre os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação dos endereçamentos culturais, especialmente no contexto da educação de surdos. A proposta incorporou o uso da leitura e escrita como habilidades fundamentais para desenvolver conteúdos relevantes às aprendizagens dos alunos.

A Literatura Surda foi adotada como instrumento para promover a compreensão bilíngue, criatividade e organização com intencionalidade educacional. A escolha das temáticas foi direcionada pelos interesses do aluno e pertinência à sua vida, proporcionando momentos de reflexão e aprendizagem. Inicialmente, foram utilizadas propagandas que refletiam seu contexto social, como imagens de geladeiras e televisões, acompanhadas de perguntas que buscavam compreender suas experiências culturais e sociais.

Ao explorar essas atividades, identificamos não apenas a realidade violenta que o estudante enfrentava, mas também aspectos relacionados à pobreza. Entendemos suas aspirações, como o desejo de autonomia e obter a carteira de motorista, apesar de reconhecer suas dificuldades na leitura e escrita. Essa descoberta proporcionou insights valiosos para a abordagem pedagógica e permitiu uma adaptação mais precisa às necessidades específicas do aluno.

A seleção do material norteador pelo estudante recaiu sobre a obra infantil *Flicts*, escrita por Ziraldo, em 1969. Este livro, apresentado sob a forma de poema, aborda temas como inclusão, incitando à reflexão sobre o assunto. O texto utiliza licença poética em sua linguagem e estrutura, valendo-se de versos livres e desenhos que colaboram na construção de significados. A narrativa é enriquecida pelas ilustrações que complementam e desafiam a compreensão do texto, além da pluralidade de sentidos incorporada nas palavras e nos versos.

A leitura de *Flicts* conduz o leitor a explorar um novo universo, incentivando a valorização da diferença e estabelecendo um diálogo harmonioso entre a ilustração e o texto, ambos seguindo o mesmo compasso. As impressões individuais ao interagir com as páginas são descritas como um deslumbramento e uma renovação diante de um espetáculo de pura expressão.

Em síntese, *Flicts* narra a história de uma cor que busca sua identidade em um universo de cores, não pertencendo ao arco-íris. Ao final, ela descobre que sua cor é a mesma da lua. O poema propõe assonâncias ao longo do texto, marcando foneticamente os versos e apoiando o desenvolvimento da consciência fonográfica. A escolha desse gênero textual como base pedagógica fundamenta-se em suas características, que incluem o uso de figuras de linguagem e rimas para enfatizar os sons. A exposição dos alunos a diversos gêneros textuais é crucial para o desenvolvimento da habilidade de leitura, e a poesia narrativa, como *Flicts* proporciona uma perspectiva única para a leitura, envolvendo os leitores emocionalmente, segundo Karnopp e Hessel:

Ziraldo, quando publicou o livro *Flicts* em 1969, [e] talvez não imaginasse que esse livro provocaria uma revolução na ilustração de livros infantis brasileiros. Em *Flicts*, as imagens não estão à serviço da escrita, mas as imagens e as cores é que esclarece o assunto, que explica a narrativa. *Flicts* não seria um livro sem as imagens que o compõem, efeito da inspiração artística que levou Ziraldo a produzi-lo (Karnopp e Hessel, 2006, p. 155).

Nesse contexto, o estudo do livro teve como objetivos diversos, visando contribuir para o ensino de leitura e escrita em português. Além disso, buscamos promover o manuseio de livros, utilizando a biblioteca da fonoaudiologia como recurso. Durante esse processo, houve um foco especial no enriquecimento vocabular nas duas línguas, LIBRAS e Português Escrito.

O estudante expressava suas dificuldades de compreensão das palavras, e nós, como suporte, traduzíamos, proporcionando significados e contextos. O trabalho também se estendeu à ampliação da visão de mundo, abordando temas como cores, exclusão e autoconhecimento, conforme relatado pelo aluno. Além disso, o estudo visava aprimorar o conhecimento metalinguístico, explorando o vocabulário em português escrito e na Libras.

Ao mergulharmos na história, notamos que o enredo, iniciado com o clássico "era uma vez", buscava definir a identidade da personagem *Flicts*, uma cor rara e

triste. Nesse ponto, identificamos uma empatia e reconhecimento por parte do aluno, pois, de maneira similar ao personagem, enfrentava desafios de não pertencimento, solidão e rejeição. A oposição entre igualdade e diferença ressoou com as experiências do protagonista e do aluno, ambos expressando não ter a força do vermelho, a luz do amarelo ou a paz do azul, sendo caracterizados como frágeis, feios e aflitos.

Neste contexto, percebemos uma melancolia que afetou tanto o estudante quanto nós, professores. Surgiu a reflexão: devíamos interromper ou seguir a abordagem proposta por Paulo Freire (1997) em sua *Pedagogia da Autonomia*, que coloca o estudante como o cerne das estratégias, levando em consideração suas particularidades, desafios, contextos e potencialidades, sem ignorar suas opressões. Na pedagogia freiriana, o sujeito não é passivo, moldado pela pressão do ambiente, mas é ativo, construindo significados a partir de suas experiências de vida e da prática pedagógica libertadora. O aluno aprende quando o professor também aprende, estabelecendo um processo de cumplicidade:

[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (Freire, 1997, p. 32).

Respeitando a autonomia preconizada por Freire, questionamos o aluno sobre a possibilidade de encerrar a atividade ou escolher outro livro. Dando-lhe a opção de escolha, ouvimos que ele desejava enfrentar seus "fantasmas coloridos". Diante disso, prosseguimos com a narrativa, destacando o momento crucial em que *Flicts* estabelece relações com as outras cores.

Enfatizamos que, na "realidade" apresentada, todas as cores tinham seu espaço, exceto o protagonista, que enfrentava a solidão e a falta de pertencimento. Essa dinâmica espelhava os sentimentos do aluno, que se percebia isolado e incompreendido em um mundo predominantemente sonoro.

A busca incessante da cor por inclusão, ao solicitar oportunidades para brincar, depara-se com rejeições expressas em sete negativas. Esse anseio por aceitação reflete a experiência do aluno surdo, que passa a compartilhar suas próprias dificuldades, preconceitos ao tentar participar plenamente das atividades cotidianas e o receio do que o futuro poderia reservar. Essa situação nos levou a refletir sobre a

potência de abordar os sentimentos com os estudantes surdos, uma dimensão que muitas vezes negligenciamos ao longo do tempo.

Parece que, tanto para os professores quanto para os estudantes, o ato de sentir é muitas vezes considerado errado. Nossas metodologias, por vezes, são permeadas pelo medo de sermos incompreendidos ou de nos expormos, resultando na repressão de uma gama de sentimentos. Portanto, torna-se crucial discutir abertamente essas emoções, compreendê-las e aceitá-las, como nos explica Freire:

O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca os desprezar (Freire, 2015, p. 29).

A presença do medo permeou a narrativa até o momento crucial em que Flicts interrompe sua busca pela identidade, sugerindo uma aparente vitória da injustiça e discriminação. Conforme relatado pelo estudante, esse instante reflete os obstáculos diários que ele enfrenta no acesso ao emprego e nas interações sociais. Essa pausa na busca de Flicts torna-se um reflexo marcante das barreiras e desafios diários vivenciados pelo aluno surdo em sua busca por inclusão e reconhecimento no ambiente profissional e social.

No entanto, a reviravolta ao encontrar a lua simbolizou uma superação, sugerindo que, apesar das barreiras, era possível encontrar reconhecimento e um lugar especial na sociedade. Dessa forma, a história foi interpretada e compreendida como uma metáfora das experiências do aluno surdo, abordando temas de exclusão, não pertencimento e a busca por aceitação em um mundo que nem sempre compreende suas necessidades, como explica Silva:

A força da história é tamanha que narrador e ouvintes caminham juntos na trilha do enredo e ocorre uma vibração recíproca de sensibilidades, a ponto de diluir-se o ambiente real ante a magia da palavra que comove e enleva. A ação se desenvolve e nós participamos dela, ficando magicamente envolvidos com os personagens; mas sem perder o senso crítico, que é estimulado pelos enredos (Silva, 1997, p. 11).

A força, como destacada pela autora, manifestou-se de maneira notável ao final deste processo revelador. O aluno não apenas leu o livro de forma

independente, aprimorando sua dicção, mas também absorveu integralmente a narrativa, estabelecendo uma identificação profunda com o protagonista, Flicts. Essa conexão emocional fortaleceu não apenas sua compreensão linguística, mas também permitiu uma expressão pessoal que refletia suas próprias experiências, evidenciando a literatura como uma eficaz ponte bilíngue.

Por meio desse projeto, destacamos a importância vital de motivar os surdos a se envolverem na leitura e na escrita em português, adaptando essas práticas às suas singularidades individuais. Além de ser uma atividade linguística, essa experiência evoluiu para um ambiente no qual o aluno pôde compartilhar suas emoções, enfrentar desafios e, por fim, cultivar autonomia e autoconfiança.

O impacto foi notável, transcendeu a esfera linguística e refletiu em decisões significativas na vida do aluno. Empoderado pela sua jornada literária, revelou seu plano de tirar a carteira de motorista, expressando a confiança adquirida durante o processo. De maneira inspiradora, não apenas buscou esse desafio, mas também triunfou, passando na prova escrita. Isso ressalta não apenas a conquista linguística, mas também como a literatura serviu como uma ponte bilíngue eficaz, capacitando o aluno a superar obstáculos práticos da vida cotidiana.

Nesse contexto, fica evidente que a literatura, ao desempenhar o papel de uma ponte bilíngue, não apenas aprofunda a compreensão do Português, mas também se reflete em conquistas práticas e significativas, exemplificadas pela aprovação na prova de motorista. Isso ilustra, de maneira vívida, o potencial emancipador da literatura na vida dos surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este processo enriquecedor, fica claro que um Curso de Educação Especial, ao estender sua visão para além do ambiente escolar, assume uma perspectiva abrangente em seus estudos. Essa ampliação vai além da preparação para atuação em instituições educacionais, alcançando a compreensão profunda da complexidade e relevância social dessa área.

Nesse percurso, destaca-se a importância fundamental de abordagens metodológicas inovadoras para o ensino de Língua Portuguesa para Surdos, que não se restringem a adaptações das práticas tradicionais, mas buscam uma reinvenção

do processo educacional. A literatura surge como um artefato pedagógico potente, desempenhando um papel central nesse processo transformador.

O uso da Literatura como pedagogia revelou-se não apenas uma estratégia eficaz para o ensino de língua, mas também uma ponte para a compreensão mais profunda das experiências e desafios enfrentados pelos surdos. *Flicts*, de Ziraldo, o livro escolhido, transcendeu seu papel de material didático, transformando-se em um espelho reflexivo das vivências e emoções compartilhadas entre personagens fictícios e o aluno surdo. A narrativa proporcionou uma conexão emocional, permitindo que o estudante visse sua própria realidade representada nas páginas do livro.

No desdobramento desse processo, percebemos também a importância de compreender e respeitar as diversas discussões que compõem nossa sociedade. É fundamental reconhecer a diversidade cultural e social, observando os diferentes pontos de vista que refletem uma sociedade respeitosa. Para garantir esse respeito, é necessário conhecer as particularidades de cada grupo e ajustar nossas práticas conforme essas necessidades.

Ao longo deste artigo, evidenciamos a batalha do estudante surdo na busca por direitos e visibilidade para sua causa. Essa conquista merece ser respeitada e defendida, não apenas nas práticas educacionais, mas também na formação dos professores de Educação Especial.

Essa luta não se restringe ao âmbito individual do estudante surdo; é um apelo para que suas demandas sejam legitimadas na educação e na formação de professores. Cabe aos educadores especiais assumir o papel de promotores da equidade, respeitando as diferenças e garantindo que cada estudante, independentemente de suas características, tenha seu espaço assegurado.

O uso da literatura como abordagem pedagógica central destaca-se como uma estratégia inovadora. Essa abordagem visa não apenas desenvolver habilidades linguísticas, mas também proporcionar uma experiência enriquecedora e culturalmente sensível. Ao ser incorporada ao processo educacional, não apenas facilita o aprendizado da língua, mas também promove a compreensão de diferentes perspectivas, estimula a empatia e amplia a visão de mundo dos estudantes surdos.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

CAETANO, J.; LACERDA, C. **LIBRAS no currículo de cursos de licenciatura: Estudando o caso das Ciências Biológicas**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. Cap.13, p. 219-236.

CAMATTI, L.; LUNARDI-LAZZARIN, M. A constituição do sujeito pedagógico surdo: investimento comunitário na escola. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 386-398, 2012.

CARVALHO, O; FAULSTICH, E; SALLES, H.; RAMOS, A. **Ensino de Língua Portuguesa para surdos, caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar**. 10. ed. São Paulo: Editora Olho D'Água, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2015.

KARNOPP, L. Literatura surda. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 98-109, 2006.

KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação (UFPel)**, v. 19, p. 155-174, 2010.

KARNOPP, L.; POKORSKI, J. Representações na literatura surda sobre modos de ser surdo. **Educação e Filosofia**, v. 29, n. 1, p. 355-373, 2015.

QUADROS, R. M.; SCHMIEDT, M. L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação Especial: Língua Portuguesa para Surdos**. São Paulo: SME/ COPED, 2019.

SILVA, M. **Contar histórias uma arte sem idade**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. revisada. Florianópolis: Editora UFSC, 2009.

ZIRALDO. **Flicts**. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1969.

Sobre os autores

Maria Jade Pohl Sanches

Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia - UFBA

Especialista em Letras/LIBRAS pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante - FAVENI

Contato: jade.pohl.sanches@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4977-8521>

Fernando Russo Costa do Bomfim

Doutor em Ciência Cirúrgica pela Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Docente do Centro Universitário da Fundação Hermínio Ometto - FHO

Contato: fernando_bomfim@live.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2614-3603>

Artigo recebido em: 26 de janeiro de 2024.

Artigo aceito em: 19 de junho de 2024.