

LEITURA LITERÁRIA E INTERLOCUÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: OLHAR PARA PRODUÇÃO DE SENTIDOS DE UMA ALUNA COM SURDEZ

Francisca Rozângela Gurgel Campêlo¹
Jéssica Girlaine Guimarães Leal²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a prática de leitura literária realizada em sala de aula com uma aluna com deficiência auditiva, buscando relatar as principais possibilidades e desafios vivenciados pela professora em incluir e contribuir na formação do gosto da discente e na construção de sentidos. A metodologia está fundamentada na abordagem qualitativa com pesquisa participante, e a técnica utilizada para a construção dos dados foi um estudo de caso, no percurso das mediações e contações de leituras realizadas em sala de aula e outros espaços da escola, que nos permitiu um aprofundamento do conhecimento sobre a realidade analisada. Para construção desse trabalho nos baseamos em autores que subsidiaram a discussão sobre a relevância e influência da literatura para inclusão e na construção de sentidos. Os resultados foram satisfatórios, uma vez que a aluna demonstrou participação e interesse pela literatura, bem como evidenciou através de expressões faciais ter compreendido parcialmente o teor dos textos trabalhados, essa dificuldade deve-se ao fato de a discente ser não lingual o que inviabilizou a compressão do texto em sua totalidade, pois entendemos que a linguagem tem esse papel basilar de significar e esclarecer dúvidas que possam ter surgido no andamento da leitura.

Palavras-chave: Inclusão; Leitura literária; Surdez.

1. INTRODUÇÃO

Diante das inúmeras pesquisas educacionais realizadas ao longo da história no Brasil, evidencia-se as dificuldades das escolas em formar leitores e especificamente, os alunos com deficiência, que desenvolvam além do hábito pela leitura, o gosto e o prazer em ler, atrelado a construção de sentidos e a compreensão do que está posto nos livros, usando a criticidade e a autonomia, tornando o ensino assim, inclusivo.

Frente aos desafios supracitados, a presente pesquisa é fruto do interesse e das reflexões provocadas pelos estudos sobre a literatura enquanto fio condutor na inclusão e na construção de sentidos, e intensificou-se através de vivências, observações e do contato próximo com uma aluna com deficiência auditiva em uma escola estadual, no município de Itaú no Rio grande do Norte, a partir de contações e mediações de leituras realizadas em sala de aula e na biblioteca.

¹ Discente da Pós graduação em Atendimento Educacional Especializado – AEE do Núcleo de Educação a Distância da Universidade Federal Rural do Semi-árido – UFERSA. Email: angela-gurgel@hotmail.com.

² Doutoranda no Curso de Ciências da Linguagem no Programa de Pós Graduação da Universidade Católica de Pernambuco- UNICAP. Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES. Professora na Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA – Email: jessica.leal@ufersa.edu.br.

Nesse viés, enfocamos a relevância da leitura literária em distintos âmbitos da aprendizagem dos alunos, e nos inquietamos a refletir, sobre quais as possibilidades e os desafios enfrentados pelas professoras no tocante a inclusão de uma aluna com surdez nas mediações de leituras? Para que a inclusão seja efetivada, faz-se necessário que seja assegurado aos alunos com deficiência condições de equidade e garantia de direitos previstos na constituição. Nessa direção, entendemos que existem vários gargalos que atravessam a educação e especificamente o ensino de crianças com surdez, sendo pois, um dos grandes desafios da escola como um todo sair do paradigma integrativo para a inclusão efetiva, tendo em vista que, não basta unicamente a presença da criança na sala e/ou no ambiente escolar, faz-se necessário rearranjo dos métodos educacionais, dos recursos de modo que ela sinta-se pertencente, inserida nas mediações e possa experimentar o prazer que a leitura oportuniza.

No que diz respeito a trajetória das pessoas surdas, é possível afirmar que sempre esteve atrelada a lutas por espaços na sociedade enquanto ser de direito, pois durante muito tempo a condição de surdez foi vista sob ótica clínico-terapêutica, isto é, como ser que possui uma falta e deve buscar a reabilitação. Com o passar dos anos, sociedade foi se modificando e a visão do surdo também foi acompanhando essas mudanças ao qual permitiu observar as potencialidades inerentes a surdo e sua condição de ser detentor de cultura e singularidade. Conforme Leal (2020) mesmo tendo a sociedade passado por mudanças, é possível constatar que ainda hoje existem visões equivocadas em relação à pessoa surda, convicções essas enraizadas da antiguidade que inviabilizam seu pleno acesso e inclusão social.

Assim, a presente pesquisa justifica-se pelo interesse pessoal da pesquisadora em refletir sobre sua prática, percebendo os desafios, os avanços no desenvolvimento da aluna com surdez diante das estratégias para tornar o ensino inclusivo, atrativo e o aprofundar dos estudos sobre as contribuições da leitura literária na formação do gosto pela leitura. Vez que, mediante a complexidade dessa realidade é relevante pensar em estratégias e recursos que motivem os alunos a participarem das mediações.

O presente trabalho tem como objetivo geral analisar a prática de leitura realizada em sala de aula com uma aluna com deficiência auditiva, buscando relatar as principais possibilidades e desafios vivenciados pela professora em incluir e contribuir na formação do gosto leitor da discente e na construção de sentidos, e como objetivos específicos, apresentar as estratégias utilizadas para despertar na aluna o gosto pela leitura e evidenciar os possíveis os avanços no despertar do seu interesse em querer participar das mediações de leitura. Propomos aqui a tecer algumas reflexões sobre as dificuldades frente à relevância de incluir, de permitir a todos os alunos, independente de ter ou não uma deficiência, uma viagem prazerosa pelo universo encantador da leitura.

Para tanto, acreditamos que a leitura literária tem papel crucial nesse processo de inclusão e formação do gosto pela leitura, que como defende Cavalcanti (2002) a literatura é fio condutor no despertar e encantar dos leitores, bem como no refletir sobre si e o mundo a sua volta. E quanto mais breve for o contato da criança com o universo leitor, melhor será o seu desenvolvimento afetivo, cognitivo, alfabético e também social.

Duas vertentes são centrais neste trabalho, o desenvolvimento do gosto pela leitura e a inclusão de aluna com surdez, e para embasar e dar suporte a esse trabalho nos ancoramos em alguns autores, como: Cavalcanti (2002), Cosson (2007), Dalvi (2013), Filho (1995), Maia (2007), Silva (2013), que endossam as discussões sobre a relevância da leitura literária, e também utilizamos os autores Rosseto (2005), Quadros e Karnopp (2004), Vygotsky (1993), Yoshida (2018), que nos deram suportes significativos sobre a educação inclusiva, entre outros. A pesquisa do presente trabalho é participante, a abordagem será de caráter qualitativa e os instrumentos para a coleta serão o estudo de caso, contações realizadas e produções desenvolvidas pela aluna investigada.

Para discussão da temática proposta nesse artigo, organizamos da seguinte forma: Primeiramente, faremos uma discussão teórica abordando a relevância da leitura literária, no capítulo seguinte discorreremos sobre a educação inclusiva e seus desafios, precedido pela metodologia e por fim apresentamos as considerações finais.

2 LITERATURA INFANTIL: (DES)CONSTRUINDO SIGNIFICADOS

É notório ao longo da história o papel relevante da literatura infantil nas diferentes culturas, constituindo um amplo campo de possibilidades na formação do gosto pela leitura, na exploração da imaginação, na prática de diferentes formas de linguagens, manifestações de emoções, entre tantas outras contribuições. Como corrobora Cosson, (2007, p.17) “A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto na linguagem quanto do leitor e do escritor [...]”.

Sob esta ótica, vale salientar, a relevância de oportunizar as crianças desde a mais tenra idade o contato com o universo leitor, pois, quanto mais breve for o seu contato com o texto literário, mais sólido será o seu desenvolvimento do gosto pela leitura e isso permitirá a criança alargar seus horizontes, seus conhecimentos de mundo e no seu interesse em adentrar o universo leitor. Sob essa perspectiva, enfocamos a importância que esse contato prévio também possa existir com as crianças com surdez, tendo o direito de folheá-los, explorá-los e consigam desenvolver comportamentos leitores.

Enfocamos assim, que esse despertar pode ocorrer mesmo antes da criança ter se apropriado do código linguístico, e deve ser alimentado antes, durante e depois da apropriação do código. Partindo dessa premissa, acreditamos que esse contato desde os primeiros anos de vida, alimentará de forma mais consistente a inquietação em querer aprender, conhecer mais histórias através dos livros e de fato conseguir ler o código sem suporte. Nessa perspectiva, segundo Cavalcanti (2002, p. 36) “A literatura é campo fértil, onde pode acontecer os vários discursos, lugar de entrecruzamento de linguagens plurais [...]O olhar que repousa no texto literário é também lacunar, provocado pelo desejo do ser-leitor”.

Assim, para que seja possível esse despertar dos alunos com surdez e dos ouvintes, não basta só oportunizar o contato, é preciso que o professor possa mediar, orientar, provocar e ser ponte entre os leitores (alunos) e os livros. Ancorados em Dalvi (2013, p. 69) defendemos que, “[...] muito mais do que formar, informar ou conformar leitores, possamos contribuir para que os leitores de literatura de hoje e amanhã refutem e reinventem, provocativa, criativa e ousadamente, a leitura, a literatura e a escola que se lhes afigura”.

É preciso desafiar e instigar os nossos alunos a serem leitores com identidade própria, que saibam expressar o que entenderam, suas emoções e sentimentos diante do texto lido ou ouvido através das contações de histórias. Essa concepção vem de encontro ao pensando de Maia (2007) quando enfoca que o diálogo se configura como ferramenta essencial para o professor, pois ao dialogar com seu aluno, ele vai conhecê-lo, acumulando conhecimento sobre ele, percebendo seus medos, suas inquietações, suas hipóteses, crenças, gostos, e isso será o ponto de partida para elaboração de atividades relevantes.

Nessa perspectiva, o professor ao conhecer seu aluno, saberá media-lo com mais propriedade e acrescentamos a esta ótica, o pensamento de Silva (2013), quando defende que o primeiro contato dos alunos com os livros precisa ser bem orientado, pois configura-se como aspecto fundamental no processo de formação leitora, tendo em vista que a criança assim, entenderá que dentro do livro não tem só o código escrito, mas também saberes e aventuras que ele poderá vivenciar através da leitura.

O docente assim, precisa compreender também como esses alunos aprendem, conhecer suas singularidades, evidenciar o que já sabem, suas dificuldades, seus interesses, sejam estes falados por eles ou expresso através de suas emoções diante da história lida ou contada, caso o aluno(a), não consiga expressar oralmente, como é o caso dos alunos com surdez. Essas ideias vêm de encontro com as do autor Filho (1995, p.83) quando destaca que:

Fique claro que, se o livro de literatura é saber, mas também é sabor, ele precisa ser lido e fruído – “curtido” até – num ambiente ou atmosfera em que estejam presentes a descontração, o prazer e a liberdade. Só assim, criando laços afetivos com o livro de literatura – apresentado como algo gostoso sem as marcas das maçantes obrigações escolares – a criança estreitará com ele reações afetivas.

Essa leitura precisa ser trabalhada de forma “gratuita”, isto é, sem que seja cobrado algo após a sua realização, até porque de forma espontânea e involuntariamente é possível trabalhar distintos sentimentos e atividades, sem que seja preciso cobranças. Para tanto, necessário se faz, oportunizar um ambiente motivador e prazeroso. E sabendo que a sala de aula é heterogênea, que cada criança tem suas diferenças, gostos e que despertam de forma distintas, o professor precisa atrelar a sua prática diferentes formas de apresentar os livros, seja pela leitura como livros, contações de histórias, encenações, fantoches, histórias contadas com imagens da história, entre tantas outras formas.

Partindo dessa premissa, evidenciamos também o papel inclusivo da leitura literária, que através do oportunizar experiências, como vivenciar emoções, entender sentimentos, viver conflitos, o refletir sobre a vida, sobre respeitar e aceitar as diferenças. Tudo isso, permite o incluir de todos os alunos, sem distinções, sem evidenciar as suas limitações, mas permitindo as crianças a vencerem seus medos e angústias.

Através das histórias e personagens contidos nos livros as crianças podem vivenciar diferentes realidades e contextos sociais, conhecer pessoas com distintas características, que mesmo nas suas diferenças se complementam, livros que trazem mensagens que falam de empatia, respeito, sobre vencer os desafios e as barreiras da vida, que levam a refletir sobre ter resiliência e enfrentar situações adversas, sobre a importância de pedir ajuda quando precisar lidar com certas dificuldades, enfim, uma infinidade de sentimentos e problemáticas que podem ser trabalhadas na espontaneidade que a leitura oportuniza, pois a literatura transcende a leitura das palavras e vai além delas, permitindo às crianças mais do que aquisição e domínio do código escrito.

Assim, como defende Aguiar (2013):

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias apreendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações.

O professor precisa ir além da mediação da apropriação do código escrito, mas é fundamental que direcione o seu aluno a perceber a força e função humanizadora da literatura, a saber utilizar seus conhecimentos na sociedade, bem como perceber o sentido do texto. Nesse viés, a criança começará a entender que ao ler pode adentrar em significados, desvendar os pensamentos dos autores, bem como dialogar com o texto, confrontar com as ideias postas e expor sua concepção frente à leitura. Para Villardi (1997, p.04) “[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui

com um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania”.

A leitura literária permite ao leitor construir e desconstruir sentidos e significados que estavam prontos e acabados, bem como na construção de conhecimentos que levam o aluno a criar novas ideias na troca com o autor e com os outros colegas de sala, dialogar com o texto e na apropriação de um mundo inesperado. O que é possível quando o aluno é mediado a entender que ele tem papel crucial nesse processo de intimidade com o texto.

Para tanto, é necessário cativar no aluno o entusiasmo e a curiosidade de aventurar-se na leitura, mas também atrelar a criticidade e autonomia, possibilitando-os a se perceberem enquanto seres em constante construção e desconstrução. Tudo isso desperta o interesse e a curiosidade da criança, quando é estimulada a perceber a leitura a partir dessa visão de troca e de prazer, pois é preciso desmistificar e acabar com a ideia de que criança não gosta de ler.

Por isso, é essencial que se oportunize uma aprendizagem que valorize todas as narrativas, seja dos alunos, como das famílias, da sociedade que estão inseridos e da escola em geral, para que a mediação seja em uma perspectiva crítica, de forma que os discentes possam construir sentidos diante do que está posto nas leituras e contações, como também desconstruir ideias que até então eram acabadas. A permite ao aluno alargar seus horizontes, ultrapassar conceitos fechados e tradicionais.

Assim, a leitura literária permite entender sentimentos, contribui na formação da identidade e no caráter das crianças, bem como na inclusão, oportunizando-os a desenvolverem sua autonomia e motivação em se tornarem protagonistas de sua própria história, se percebendo enquanto ser capaz, crítico e de direitos. Dessa forma, o literário é como um aporte para formação de leitores também da educação especial, contribuindo para avanços significativos na educação inclusiva.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CAMINHOS DE DESAFIOS

Por muitos anos ao longo da história, as pessoas com deficiência tiveram seus direitos totalmente negados, por serem considerados incapazes de terem atribuições na sociedade, como as pessoas ditas normais, assim foram excluídas por muito tempo do convívio social por serem consideradas inválidas e seres sem condições de aprender. Carneiro, Schiavon e Capellini (2016) afirmam que foi em meados do século XVI que começou-se a se perceber alguns avanços na história da pessoa surda, já que, os profissionais de saúde começaram a investigar e a tratar as pessoas com deficiência auditiva.

Atualmente, é notório avanços no que tange a inclusão, um fato histórico que comprova esses progressos, em termos de documentos, foi a Declaração de Salamanca de 1994, que foi construída com o intuito de dar um norte para os países sobre a importância de se criar políticas públicas e também educacionais, direcionadas a atender todas as pessoas, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou econômicas, de forma igualitária.

Dessa forma a Declaração de Salamanca de 1994 (1994, p. 17-18) defende que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas [...]

A Declaração de Salamanca assim, reforça a relevância da educação inclusiva, no oportunizar o ensino e o direito de estudar para todos, independente de qualquer deficiência ou

status social, influencia as escolas a realizarem reformas curriculares que impulsionam a inclusão, que percebam o seu aluno em suas especificidades, norteando as instituições de ensino regulares a trabalharem na perspectiva de que as crianças com deficiências precisam estar inseridas na sala de aula comum, sendo inaceitável a continuidade da segregação. Garante por lei que todos os alunos tenham os seus direitos assegurados, para que possam ser integrados ao sistema de ensino, tendo as mesmas oportunidades de alcançar o nível adequado de aprendizagem.

No que diz respeito aos alunos surdos, é notório ao longo da história que tiveram seus direitos privados, inclusive da educação, mas foi especificamente no século XVIII que foi evidenciado transformações significativas a partir do uso das línguas de sinais enquanto línguas de instrução para as pessoas com surdez, esse fato configurou-se como salto qualitativo no âmbito educacional e na qualidade de vida das pessoas com deficiência auditiva.

Diante as esses avanços e progressos no que tange às leis, vale salientar que a inclusão na escola não limita-se apenas em garantir que as crianças com deficiência estejam matriculadas, mas é preciso tornar o ambiente acessível e garantir que todos os alunos participem igualmente das atividades de sala ou extra sala e em todas as disciplinas e modalidades. Como defende Rosseto (2005, p.42) inclusão:

[...] Não corresponde a simples transferência de alunos de uma escola especial para uma escola regular, de um professor especializado para um professor de ensino regular. O programa de inclusão vai impulsionar a escola para uma reorganização. A escola necessitará ser diversificada o suficiente para que possa maximizar as oportunidades de aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Nessa perspectiva, para que haja inclusão é preciso desenvolver uma consciência inclusiva com todos que compõe o corpo da escola, para que vejam o aluno e suas potencialidades antes de sua deficiência, seja ela qual for, que o perceba como um ser capaz e de direitos, pois isso favorece o respeito pelas diferenças e o rompimento dos preconceitos sociais. Nesse viés, a escola irá trabalhar com uma educação inclusiva, que acolha a todos, valorizando suas diferenças individuais e promovendo o respeito mútuo.

De encontro a essas percepções Victor, Vieira e Oliveira (2017, p.18) afirmam que:

A necessidade de reordenamento das escola comuns para que todos os estudantes venham ter o direito de aprender parte do princípio de que as unidades escolares precisam ser ambientes socialmente reorganizados para a mediação dos processos de apropriação dos conhecimentos elaborados na interface com a diversidade/ diferença humana, defesa essa sustentada pelos pressupostos da inclusão social/escolar que simboliza um movimento ético, político e pedagógico que defende a ideia de que nenhuma pessoa seja discriminada na escola/sociedade e a ela negado o usufruto [...] aqui em destaque o direito à educação.

Nessa perspectiva, é crucial destacarmos sobre a importância de uma formação voltada para educação inclusiva, para professores e todos que compõem o corpo da escola, preparando-os para lidar com as distintas deficiências e comportamentos atípicos. Falando mais especificamente do docente, diante os inúmeros desafios existentes, e da relevância de mudanças no que tange o paradigma educacional da atualidade para inclusão, urge a necessidade de serem revistas às formações acadêmicas, no intuito de repensar a organização dos currículos de formação inicial, no sentido de oportunizar aos futuros professores, além da teoria, mas também conhecimentos e práticas inclusivas, instruí-los a saberem no âmbito de sua prática, desenvolverem estratégias que vão de encontro com as especificidades do seu alunado.

O professor assim, enquanto mediador do conhecimento precisa utilizar as leituras literárias através de práticas pedagógicas e estratégias, que envolvam todos os alunos, usando distintas vertentes metodológicas, que motivem e permitam às crianças a sentirem-se inseridas na aula, quebrando assim barreiras e lacunas para o desenvolvimento da aprendizagem e socialização.

Partindo dessas afirmativas, para que sejam de fato efetivadas, é pertinente ressaltar a relevância de formações direcionadas para educação inclusiva dos professores e gestores das escolas, para que saibam como desenvolver o acolhimento, o ensino e a comunicação com os discentes com deficiências, evitando o capacitismo, que configura-se como uma barreira na inclusão escolar, como reforça Marchesan e Carpenedo (2021,p. 53):

Enxergar a pessoa com base em uma perspectiva pré-concebida, limitada por natureza, provém de uma constituição sócio-histórica de pensamentos que fundamentam uma série de preconceitos. Esses pensamentos resultam em ideias que passam a ser disseminadas pelas mais distintas esferas sociais e acabam por afetar todos os sujeitos com deficiência, porque pressupõe que esses sujeitos possuem limitações que lhes incapacitam em todas as instâncias da vida [...]

Não é aceitável limitar, ou diminuir os alunos com deficiência, suprimir suas capacidades, empobrecer o conteúdo trabalhado na sala de aula, por exemplo, com a desculpa que eles não compreendem, pois são tão capazes de aprender quanto os demais, mas cabe aos professores diversificar a forma de apresentar o conteúdo e engajar os alunos, para que possam progredir na aprendizagem. Para isso, a permanência desses discentes precisa ser com qualidade e progressão, sempre validando os seus conhecimentos prévios e mediando-os a perceberem como esses conteúdos serão relevantes para o seu futuro e ensinando-os como irão utilizá-los, pois, necessário se faz, dar sentido para o aluno do que está sendo estudado. Como defende Yoshida (2018, p.10)

Todas as crianças são capazes de aprender: esse processo é individual e o professor deve estar atento para as necessidades dos alunos. Crianças com deficiência visual auditiva desenvolvem a linguagem e pensamento conceitual. [...]É importante valorizar a diversidade e estimular as crianças a apresentar seu melhor desempenho, sem fazer uso de um único nivelador [...].

Durante muito tempo as crianças com deficiência auditiva viveram à margem da sociedade, sendo julgadas incapazes, mas essa realidade tem mudado e é preciso mostrar que são capazes de aprender e devem ser protagonistas no processo de aprendizagem. O professor, ao se deparar com um aluno com surdez em sala de aula, precisa conhecê-lo, para que suas estratégias alinhem-se com as suas dificuldades. Não centrando-se em sua deficiência, mas em suas especificidades e buscando alternativas pedagógicas distintas que contribuem para o processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, é preciso adequar o ensino desse aluno com deficiência auditiva com recursos que contribuam para seu processo de aprendizagem, mais especificamente visuais, que como defende Reily (2003) a experiência visual, assim como a imagem tem papel crucial no ensino de alunos surdos, pois lhes proporciona uma melhor compreensão e o intervir, permitindo-o ser ativo no meio que está inserido. O surdo é alguém que tem na visualidade sua principal forma de expressão e relação, isto é, a Experiência Visual significa a utilização da visão (em substituição total à audição), como meio de comunicação. [...] (PERLIN; MIRANDA, 2003, apud STROBEL, 2013, p.45). Nessa direção defendemos no campo da educação que o caminho de aprendizagem do aluno surdo é visual, e espacial, logo enfatizamos a extrema necessidade de mudanças em relação às práticas de ensino voltadas à educação de surdos.

Tendo em vista que a sala de aula é heterogênea, e por assim ser, cada aluno aprende de uma forma, e pensando mais especificamente nos alunos com deficiência auditiva, é necessário pensar em atividades que os incluam, que os motivem a participarem e se sentirem valorizados, para tanto, nossas concepções vão de encontro com os pensamentos de Viana (2019, p. 56) quando destaca que:

[...] é preciso que o professor (re)signifique os momentos de aprendizagem do aluno surdo de modo criativo, motivador, favorecendo o acesso ao conhecimento pela leitura e escrita na língua portuguesa como segunda língua. É preciso, também, favorecer as interações sociais entre alunos surdos e ouvintes, a troca de experiências e organizar o ensino como elemento facilitador, criando possibilidades mais amplas, propondo situações adequadas e contextualizadas, no sentido de garantir a participação, a iniciativa e o interesse dos alunos surdos.

Os alunos surdos devem ter os mesmos direitos de aprendizagem que os demais, sem privações e restrições, com a mesma igualdade de oportunidades, e para que tudo isso seja possível, o professor precisa conhecer seu aluno, saber a origem da surdez da criança, se foi pré, peri ou pós o nascimento, se possui comprometimento parcial ou total e saber como a criança se comunica com seus pares.

E para ter conhecimento de todos esses detalhes é necessário conhecer a família, conversar e estabelecer uma parceria sólida, buscando saber como é a comunicação com a criança, se utilizam a língua de sinais, que como define Quadros e Karnopp (2004, p.30) “[...] são consideradas línguas naturais e, conseqüentemente, compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação[...]”, assim a comunicação através da Língua Brasileira de Sinais garante a valorização da identidade das comunidades surdas e possibilita a interação e associação entre ouvintes e surdos.

Vale ressaltar que apesar da importância da língua de sinais, algumas famílias ainda são resistentes a sua utilização, ou seguem as orientações dos médicos e profissionais da saúde em não permitir o contato prévio da criança com a língua de sinais, com a defesa que esse contato prévio pode provocar um retardamento, acomodação ou uma predileção pela libras em detrimento a língua portuguesa de uma língua. E isso acaba por dificultar a comunicação e também o processo de aprendizagem dos alunos com surdez, como defende Botelho (2002), por preconceito, pouco conhecimento da importância dessa língua, as crianças têm negado o direito a sua língua natural, a sua cultura e identidade cultural.

E sobre essa ressalva, o ensino torna-se ainda mais desafiador para o professor, que sem contar com essa modalidade de comunicação, precisa criar e recriar estratégias, materiais e possibilidades que contribuam para a participação e estimulem o interesse dos alunos surdos em participar das atividades propostas, focando em seu desenvolvimento e aprendizagem.

Outro ponto relevante nesse processo de inclusão e formação, é a importância do professor mediar seu aluno a interagir com colegas ouvintes, pois isso contribuirá para sua integração e motivação ao se sentir valorizado e incluído, como defende Vygotsky (1993, p. 33):

Nesse convívio, os surdos autoproduzem significados que lhes permitem entender de que é diferente. Essa diferença, contraditoriamente, só pode ser afirmada e vivida como tal, ao supor igualdade e reciprocidade. Daí a importância de preservar o direito da pessoa surda de se desenvolver, através de sua inserção em experiências condizentes com a heterogeneidade dos processos humanos.

O convívio e interação das crianças surdas com as ouvintes, em um ambiente adequado às suas dificuldades e habilidades, contribuirão para um processo de aprendizagem mais significativo, inclusivo, e possibilitará desenvolver suas habilidades pessoais e emocionais, para tanto é preciso trabalhar com as crianças a importância de ter empatia e respeito pelas diferenças, e isso precisa ser trabalho desde a mais tenra idade, tanto em casa como no ambiente escolar.

Essa trajetória de luta por direitos e inclusão não é fácil, nem tão pouco para os professores, pois são muitos os desafios que permeiam o sistema educacional, e diante a essa realidade muitos docentes se sentem despreparados ao se depararem com salas superlotadas e com crianças com dificuldades distintas. Vale ressaltar que mesmo frente a essa realidade e tantos outros desafios, muitos professores buscam ultrapassar essas barreiras e desenvolver possibilidades de tornar o ensino mais atrativo e inclusivo. Nesse viés, mais a frente realizamos um percurso necessário para construção dessa pesquisa científica.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

Mediante ao objetivo de analisar a prática de leitura realizada em sala de aula com uma aluna com deficiência auditiva, buscando relatar as principais possibilidades e desafios vivenciados pela professora em incluir e contribuir na formação do gosto da discente e na construção de sentidos. Propomos apresentar as estratégias utilizadas para despertar na aluna o gosto pela leitura e evidenciar os avanços no despertar do seu interesse em querer participar das mediações de leitura.

Para tanto, essa pesquisa é de caráter qualitativo e a metodologia escolhida foi um estudo de caso. Por pesquisa qualitativa nos embasamos em Silva (2005, p.20) que retrata que nesse tipo de pesquisa “[...] há uma relação dinâmica entre mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que pode ser traduzido em números”[...]. No estudo de caso Gil (1991, apud Silva 2005, p. 21) defende que esse estudo é utilizado “quando envolve o estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento”.

Sobre a pesquisa participante Silva (2005, p. 22) destaca que “[...] se desenvolve a partir da interação entre pesquisadores e membros das situações investigativas”. Assim, buscamos compreender o objeto de estudo de forma minuciosa e na sua complexidade. O *locus* da pesquisa foi em uma escola estadual no município de Itaú no Rio Grande do Norte - RN, escola que compõe o fundamental menor, de 1º a 5º ano.

As principais estratégias para construção dos dados foram às observações, relatos de vivências pela professora e pesquisadora deste presente trabalho, bem como as produções da aluna diante da leitura. No que concerne à realização de contações e mediações de leituras realizadas em sala de aula e na biblioteca da escola, optamos pela escolha de duas histórias para desenvolver em sala, que foram: Um dia muito MUITO Mal-humorado da autora Stella J. Jones, e A Ilha dos sentimentos perdidos da autora Hada Maller, adaptada pela professora e contada através de recursos. A escolha das duas histórias se justifica pelo interesse da professora e pesquisadora em mediar os alunos a conhecerem seus sentimentos, emoções e saberem lidar com eles, tendo em vista que isso também facilita o desenvolvimento social e oportuniza os alunos saberem expressar o que sente.

Respeitando questões éticas de preservação de face dos colaboradores envolvidos, optamos por gerar um pseudônimo da aluna participante, a qual iremos chamá-la de Maria Flor, a discente tem 6 anos de idade, estuda no 1º ano do ensino fundamental, em uma turma com 25 alunos, a escola é integral, então a aluna tem duas professoras regulares, sendo uma pela manhã e outra pela tarde e duas professoras acompanhantes, uma em cada horário também (essas

profissionais são responsáveis por mediar a criança na realização das tarefas orientadas pela professora).

Os percursos metodológicos foram divididos em momentos, a princípio foi a caracterização da discente, logo após, realizamos uma conversa com a família, trazendo informações sobre a descoberta da deficiência da criança, em seguida, dialogamos com as professoras sobre o processo de aprendizagem da aluna e sua socialização com os demais colegas.

4. 1 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Partindo da premissa que pensar em educação inclusiva, faz-se necessário compreender e conhecer o aluno em todos os pormenores, reconhecendo suas habilidades e limitações, para saber como desenvolver estratégias que venham a contribuir com sua aprendizagem, nos embasamos na Declaração de Salamanca (1994) quando defende que é preciso que a escola acolha e inclua todos os alunos sem distinções, respeitando suas individualidades e favorecendo sua participação.

Nessa direção, a pesquisadora e as professoras da aluna Maria flor buscaram conversar com a família sobre a discente, para conhecê-la, entender a sua deficiência, suas dificuldades, suas potencialidades e gostos, para a partir disso iniciar o planejamento e elaboração de estratégias voltadas para sua inclusão. Ao questionarmos a família sobre a comunicação de Maria Flor, a mãe expôs que por orientação da fonoaudióloga, não querem inserir a língua de sinais, para que ela não se acostume com essa forma de comunicação e não venha a querer desenvolver a oralidade.

A aluna Maria Flor é uma criança com deficiência auditiva, desde o nascimento, a sua mãe relatou que percebeu que nos primeiros meses de vida a ausência da fala já existia, mas que achou que pudesse ser atraso no desenvolvimento, já que nasceu prematura. Quando a criança já iria completar seus dois anos de idade, ela resolveu levar a uma fonoaudióloga para saber o porquê da filha não proferir nenhuma palavra, após a realização de alguns exames, foi constatado que Maria flor tinha deficiência auditiva, sob essa realidade a família optou pelo implante coclear, realizado pelo SUS.

Após a cirurgia, a mãe relata que evidenciou alguns avanços, embora sejam poucos, tais como o proferir de algumas palavrinhas, como: Oi, bom, papapa. A mesma também constatou que em alguns momentos quando a chama em voz alta ela demonstra escutar. Na sala de aula Maria Flor tem avançado na socialização, já que iniciou o ano letivo tímida, sem muitas interações e atualmente se comunica com alguns colegas através de mímicas, apontado para o que quer, ou balançando a cabeça para expressar afirmação ou negação a algo. No processo de aprendizagem, está na fase pré-silábica, consegue pronunciar as vogais: A, O e U, mas as demais letras (I, E) ainda apresenta dificuldade para pronunciá-las. No que diz respeito à leitura, a aluna não tem o hábito de ler livros em casa, o único contato é na escola.

Para realização da presente pesquisa, unimos a análise da observação das aulas e vivências com a aluna mediante utilização do texto literário, para tanto organizamos a elaboração e aplicação do estudo de caso em etapas, tais como: A primeira etapa foi o embasamento teórico, leitura do referencial sobre a inclusão e a leitura literária, seguido da escolha dos livros, os quais optamos junto com as professoras, por livros literários que aguçam a curiosidade e trabalha sentimentos e o respeito às diferenças, que provocam uma reflexão, sem que seja cobrado ou direcionado, mas acontece de forma espontânea, uma vez que, como corrobora Filho (1995, p.83) os livros literários permitem a construção de laços afetivos, quando são apresentado como algo prazeroso, “sem as marcas das maçantes obrigações escolares – a criança estreitará com ele reações afetivas”.

A segunda etapa foi à elaboração das estratégias e recursos na contação das histórias, as quais optaram por usar fantoches, o livro sendo mostrado em cada página atrelado a oralidade, como também a utilização de imagens para representar os personagens das histórias contadas, utilizando assim o apoio visual, pois como acrescenta Perlin, Miranda (2003, apud STROBEL, 2013), a principal forma de expressão do surdo é o visual. Também buscaram oportunizar espaços distintos e acolhedores, além da sala de aula foi realizado contações de histórias na biblioteca e abaixo de uma árvore no pátio da escola, com o intuito de tornar o momento acolhedor e atrativo. Na realização das contações por vezes percebemos os olhos atentos da aluna Maria Flor e o sorriso em alguns momentos.

A terceira etapa foi permitir aos alunos folhear o livro que as professoras realizaram a leitura ou a contação da história, seguido de mediações da socialização sobre o que os discentes mais gostaram, o que menos se identificaram e o que mudariam no enredo, após esse momento puderam representar a história lida com um desenho e a escrita. Sob essa perspectiva as percepções de Dalvi (2013) vêm de encontro, quando destaca que mais que formar e informar leitores, é preciso media-los a refutar e reinventarem o que foi lido.

Nas realizações das contações percebemos que a professora diversificava as estratégias como forma de atrair a aluna, quando a mesma utilizava o livro para realizar a leitura utilizando de expressões faciais distintas e vozes, que horas aumentava o tom, hora colocava suspense, isso, conforme a narrativa e de acordo com cada sentimento e sensação, usando assim a voz como recurso relevante para criar expectativas, aguçando a curiosidade do que vem depois e no encantar dos leitores no desenrolar dos acontecimentos. Reily (2003) confirma a importância dessa atividade quando destaca que a experiência visual, assim como a imagem tem papel crucial no ensino de alunos surdo.

Um dos livros escolhidos foi: Um dia muito MUITO Mal-humorado da autora Stella J. Jones e ilustrado por Alison Edgson, o qual permite às crianças identificarem e saberem lidar com os sentimentos positivos e negativos, também pode atuar no desenvolvimento do raciocínio, imaginação, emoções, percepção visual e na criatividade das crianças.

Figura 1: Momento da Leitura da história Um dia MUITO Mal-humorado na biblioteca da escola.



Fonte: Dados da autora (2024)

Maria flor, ainda não consegue expressar seus sentimentos e sensações através da linguagem oral e infelizmente não tem acesso à primeira língua que é a de sinais, mas através de suas expressões faciais foi perceptível que ela expressava curiosidade em alguns momentos da história, ria como se estivesse achando engraçada e por fim bateu palmas demonstrando ter gostado, ao questionarmos através de sinais empíricos se ela tinha gostado, balançou a cabeça

afirmando que sim, logo após quis folhear o livro: Um dia muito MUITO Mal-humorado da autora Stella J. Jones, a professora/pesquisadora ia mostrando os personagens e falando pertinho dela, pedindo que olhasse para sua boca e visse como pronunciava cada palavra e ela ia tentando repetir do seu jeitinho. Na realização da leitura, por vezes percebemos os olhos atentos da aluna Maria Flor e o sorriso em alguns momentos.

Assim, o contador de histórias tem grande poder de atrair os alunos quando sabe escolher a história, sabe contá-la cativando as crianças e utiliza de meios para expressar os enredos de acordo com o domínio que tem da história e da interação com os ouvintes. Como afirma Filho (1995) para que o livro possa atrair o leitor, é preciso que esse momento seja fruído e prazeroso. Nos momentos que a professora contava a história percebemos que Maria Flor por alguns minutos fazia contato visual com seus colegas, rindo e balançando com a cabeça como se tivesse achado determinado momento engraçado, a professora logo tentava novamente ter a sua atenção, em outros momentos a aluna olhava para algum colega que fazia uma gracinha sobre a história e apontava para docente como se tivesse denunciado o mesmo por querer tirar a atenção da história.

Maria Flor ficava de olho fixo nas expressões faciais da professora ao contar a história e mostrava ainda mais interesse, quando a docente fazia o uso de imagens, fantoches ou outros recursos para realizar a contação de história, e por vezes ela também tentava falar da mesma forma que sua professora, querendo copiá-la, isso motivava a professora a falar mais alto e com mais expressões. Como corrobora Cavalcanti (2002, p. 42- 43): “O literário não se fecha em si. É a sua abertura para o mundo que lhe dá a dimensão do plural e a maneira como isso é organizado através da língua faz parte do sentido da obra, da visão de mundo do autor, como também do que isso pode causar no leitor”.

Figura 2: Momento em que a aluna desenha a parte que mais gostou da história “Um dia MUITO Mal- humorado”, olhando cada detalhe da página escolhida.



Fonte: Dados da autora (2024)

Ao retornar da biblioteca para sala de aula, a professora em uma roda de conversa instigou os alunos a falarem sobre o que aprenderam com a história lida, qual momento que mais gostaram e porque escolheram aquela parte da história. Assim, aos poucos iam relatando e foram mediados a representarem com um desenho e a escrita, com a ajuda da docente. Com Maria Flor, a professora sentiu certa dificuldade para questioná-la qual parte tinha se interessado mais, mas resolveu ir mostrando as páginas e a aluna com o dedinho escolheu o momento em que o camundongo mostrava o presente que daria ao urso, este ato do personagem muda todo o enredo da história, que seguia em um dia de mal humor, e foi transformado em alegria, através de um ato gentil, que contagiou toda a floresta e personagens do enredo.

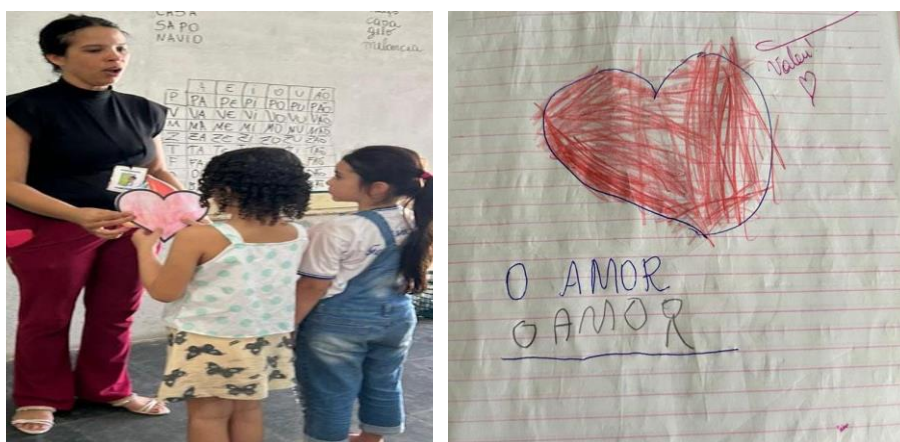
Outra história contada foi a Ilha dos sentimentos perdidos da autora Hada Maller, adaptada pela professora e contada através de recursos. A docente trabalhou cada sentimento, questionando antes aos alunos em uma roda de conversa o que conhecia de cada sentimento e sensação para depois falar sobre eles, com Maria Flor essa atividade foi desafiadora, mas a professora mostrou as imagens das carinhas que representavam os sentimentos e questionou com sinais empíricos sobre cada um, a aluna balançava a cabeça se sim ou não, quando o sentimento era a raiva ela expressava negatividade e mostrava não gostar, quando o sentimento era o amor, ou felicidade a aluna sorria e mostrava o dedinho indicando legal.

Alguns sentimentos como gratidão, solidão, entre outros, percebemos que a aluna tinha dificuldade de compreender ou de expressar, dificuldade essa que se manifesta pela ausência da língua de sinais. Durante a realização dessa atividade percebemos o quão desafiador é para o professor mediar, incluir e entender o processo de aprendizagem do seu aluno com surdez, principalmente quando esta criança não conhece a língua de sinais, que inquestionavelmente deveria ser a sua primeira língua, que como defende Quadros e Karnopp (2004, p.30) constitui-se como língua natural dos surdos e ela [Libras] “[...]compartilham uma série de características que lhes atribui caráter específico e as distingue dos demais sistemas de comunicação[...]”.

Maria Flor conseguiu em alguns momentos mostrar sua alegria e entusiasmo, mas evidenciamos que em outros momentos a expressão do seu rosto denunciava as dúvidas, mas como o professor poderia entender quais eram? Mesmo tentando explicar diante do que ia expondo, como saber se de fato tinham sido sanadas ou simplesmente deixadas para lá, pela aluna? Muitas são as indagações que permeiam o fazer docente. E sob essa ótica Botelho (2002) afirma que devido o preconceito de muitos pais, a criança acaba tendo negado o seu direito à língua natural e isso implica no seu processo de aprendizagem.

Vale ressaltar que mesmo diante dos desafios supracitados as professoras buscaram desenvolver estratégias que viessem de encontro às dificuldades da aluna, dentro de suas possibilidades, incluir Maria Flor nas atividades trabalhadas, como corrobora Vygotsky (1993), essa iniciativa de inserir as crianças com deficiências em experiências compatíveis com sua heterogeneidade, contribui para o desenvolvimento dessas crianças.

Figura 3: Momento em que a aluna Maria Flor junto com sua coleguinha foram a frente escolher o sentimento que mais se identificaram da história contada: A ilha dos Sentimentos:



Fonte: Dados da autora (2024)

Logo após a socialização da história, em duplas os alunos foram até a frente do quadro mostrar qual o personagem (sentimento) que mais gostaram na história, Maria Flor de

mãos dadas com a colegazinha escolheram o sentimento amor, pegou o barquinho com o sentimento e mostrou para a turminha sorrindo, os demais aplaudiram e ela mostrou muito entusiasmo. Outro ponto relevante nessa atividade foi à mediação do professor nas interações entre os alunos surdos e os ouvintes, que como acrescenta Viana (2019), essa iniciativa favorece a troca de experiência, tendo em vista a importância dessa comunicação e do estabelecimento de laços e troca de saberes. Vale ressaltar a relevância que foi a professora desenvolver as mesmas atividades que trabalhou com os alunos ouvintes com a aluna Maria Flor, sem fazer distinções, mas adequando o seu fazer pedagógico, vez que, como defende Marchesan e Carpenedo (2021) não é aceitável limitar as pessoas com deficiência.

Como explicita Yoshida (2018), todas as crianças são capazes e os professores precisam valorizar os seus conhecimentos e incentivar as crianças a perceberem o seu potencial e capacidade. Nessa perspectiva, percebemos que a prática da professora vem de encontro ao que Rosseto (2005) defende, quando fala da importância de se maximizar as oportunidades de aprendizagem para os alunos com deficiência.

No momento em que Maria Flor teve a oportunidade de ir à frente junto com a colegazinha, percebemos a vivacidade no seu, o que afirma nossas percepções, por sentir-se parte da turma, ter seus direitos validados ao não ser tratada de forma diferente ou ter que realizar atividades inferiores às dos demais colegas de sala e a contação de história da literatura infantil, sendo representada por meio de expressão facial e corporal possibilitam uma melhor compreensão para os alunos, os oportunizando viajar na leitura através das expressões faciais e corporais atrelados à leitura das imagens, especialmente para as crianças com surdez. Nesse viés, ancoradas em Maia (2007, p.100) “[...] estivemos atentas ao processo em que a criança constrói sentidos para a leitura na sua relação com o livro infantil, ao que ela dizia, ao que manifestava com gestos, com expressões e com olhares”.

Assim, percebemos a relevância da literatura literária ao possibilitar ao leitor uma intimidade prazerosa e afetiva com os livros. Ela também se configura como ponte sólida na inclusão de alunos com surdez, ao possibilitar a interação e integração através do lúdico e na construção de sentidos na relação e interação da criança com o livro, que podem ser expressos não só por palavras, mas também através de gestos, olhares e expressões de acordo com cada parte da história lida pelo professor.

A literatura assim, transcende as palavras, vai além do texto escrito, permitindo aos leitores viajarem pelo universo leitor, mesmo aqueles que ainda não tem o domínio do código escrito, ou mesmo por ter alguma deficiência, provando assim o seu lado inclusivo, pois como corrobora Aguiar (2013) ler vai além da decifração do código, mas se estende a construção de significados e sentidos. Assim, a literatura além de ser um fio condutor no processo de aquisição do código provoca o despertar do imaginário, a percepção do mundo, e a criatividade.

É perceptível que a literatura quebra preconceitos, estereótipos, desperta o imaginário e o possibilita a criança lidar com seus sentimentos e a permite enfrentar os seus desafios e dilemas. Dessa maneira ensina e diverte, proporcionando aos leitores vivenciar situações das mais distintas, inclusive a um novo olhar do universo que está inserido e para si mesmo, como afirma Villardi (1997) a leitura oportuniza a construção de uma concepção de mundo.

Outro ponto que merece ser destacado ao término dessa pesquisa, é a relevância da mediação da leitura do professor e da sua sensibilidade ao contar e encantar os leitores (alunos) através dos livros literários, oportunizando a todos, sem restrições, embarcarem no universo leitor, a construir sentidos e significados mediante aos livros. Como defende Silva (2013) o primeiro contato da criança com o livro precisa ser bem mediado. Mesmo diante das inúmeras dificuldades, de não ter um intérprete de libras em sala de aula, de sua aluna não ter acesso à cultura da língua de sinais (por opção da família), ela não desistiu de buscar meios e estratégias de incluir Maria Flor. Sob esse prisma, Cosson (2007, p. 17) defende que “[...] para que a

literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolaridade [...].” E foi isso o que evidenciamos na prática da professora.

Nesse viés, como afirmam os autores Victor, Vieira e Oliveira (2017) torna-se fundamental que a escola mude os seus rumos e que perceba o seu aluno em suas especificidades, percebendo também a relevância de uma boa mediação, pois só permitir o contato das crianças com a literatura não é suficiente, necessário se faz mediar o discente no sentido de ensiná-lo a explorar as leituras lidas e também de construir uma intimidade com a leitura.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que os objetivos aqui propostos foram alcançados, vez que, nos propomos a analisar a prática de leitura realizada em sala de aula com uma aluna com deficiência auditiva, buscando relatar as principais possibilidades e desafios vivenciados pela professora em incluir e contribuir na formação do gosto da discente e na construção de sentidos. Contudo, temos indagações que atravessam nosso fazer docente e uma delas é: Como a aluna não consegue expressar através de sinais nem tão pouco oral e nem escrita, como saber se a aluna possui dúvidas, bem como saber se foram sanadas ou não?

Mediante os desafios mencionados, surgiu o interesse de desenvolver esse trabalho de mobilizar conhecimentos para essa aluna, acessar literatura, tornar o ambiente mais inclusivo e dinâmico, garantindo igualdade de oportunidades de aprendizagem, mesmo diante de suas limitações, advindas da ausência da linguagem, o que inviabiliza a compreensão total de muitos conteúdos estudados, realidade essa atípica do professor, nesse viés, o papel do docente é mediar o aluno na aprendizagem, mais como fazer com destreza se a aluna não dispõe de uma língua que permita a comunicação, e é isso que nos deixa apreensivos e preocupados com esse cenário educacional da respectiva discente.

Sabemos que a literatura exerce o poder transformador na vida dos sujeitos, servindo como representação social permitindo ao discente fabular e compreender o mundo ao qual está circunscrito. Munidos dessa compreensão e da relevante influência da literatura na inclusão e no desenvolvimento do gosto pela leitura da aluna Maria Flor, que apesar de não serem confirmados oralmente ou escrito pela mesma, mas foi perceptível através do seu olhar fixo nas contações, suas expressões faciais, gestos afirmativos e no interesse em querer e fazer parte dos momentos de leitura, na interação com os demais colegas, no querer folhear os livros nos momentos de leituras livres. Mostrando assim que a leitura literária foi propulsora nesse processo de inclusão e interesse pelo universo leitor.

No percurso trilhado para conclusão dessa pesquisa, evidenciamos também os inúmeros desafios enfrentados pelos professores no tocante a inclusão e mediação do conhecimento dos alunos com surdez, principalmente quando a criança em questão não tem acesso a língua de sinais, por opção da família, assim, a docente precisou elaborar uma infinidade de estratégias para que a aluna não tivesse sua aprendizagem comprometida. Utilizou-se de aparatos metodológicos lúdicos, ambiente motivador, participação e socialização entre o alunado, bem como exploração da acuidade auditiva, possibilidades de expressão por meio do apontar do desenho e observação minuciosas das respostas apresentadas pela discente.

Nessa perspectiva, acreditamos que o presente estudo foi significativo, servindo de aporte para continuidade de pesquisas que direcionam para formação leitura inclusiva de pessoas com surdez, de forma prazerosa e motivadora, que perceba os seus alunos em suas particularidades, mediando-os a serem protagonistas no processo de aprendizagem, propondo objetivos e metodologias motivadoras e alcançáveis, que vão de encontro às suas necessidades, de forma lúdica e atrativa. Assim, almejamos corroborar sem esgotar a discussão para o

aprofundamento do debate no campo da literatura voltada para ensino de pessoas com surdez, bem como enfatizar a importância da literatura como ferramenta motriz no contexto de sala de aula contribui para um ensino mais inclusivo, reflexivo e estimulante.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. In:_____. **Leitura de literatura na escola**. Maria Amélia Dalvi, Neide de Rezende, Rita Jover-faleiros, Orgs. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- BOTELHO, P. Linguagem e Letramento na educação dos surdos - Ideologias e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: autêntica, 2002.
- CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica**. São Paulo: Paulus, 2002.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Lucia de Rezende, Rita Jover-Faleiros. (Orgs). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca - Espanha, 1994.
- FILHO, Bragatto Paulo. **Pela leitura literária na escola de 1º grau**. São Paulo, Ática S.A, 1995.
- LEAL, Jéssica Girlaine Guimarães. Análise da variação lexical dos topônimos em Libras no sertão paraibano/Jéssica Girlaine Guimarães Leal. - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, 2020.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- MARCHESAN, A.; CARPENEDO, R. F. Capacitismo: entre a designação e a significação da pessoa com deficiência. Revista Trama, v.17, n. 40, p.45-55,2021. Disponível em: <https://encr.pw/bjDUN>, Acesso em 26 de jun. 2024.
- MORAES, Fabiano. **Contar histórias: a arte de brincar com as palavras**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.
- QUADROS,R.M. de; KARNOPP, L. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KANCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Orgs). Cidadania, Surdez e Linguagem: desafios e realidades. (pp.161-192). São Paulo: Plexus, 2003.

ROSSETO, M. C. Falar de inclusão... falar de que sujeitos? In: Lebedeff, T. B. Pereira. **Educação especial- olhares interdisciplinares**. Passo Fundo: UPF Editora, 2005.

SILVA, Edna Lúcia da. Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação/Edna Lucia da Silva, Eстера Muszkat Menezes. - 4. ed. re. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005.

SILVA, Márcia Cabral Da. A leitura literária como experiência. In: Maria Amélia Dalvi, Neide Luzia de Rezende, Rita Jover-faleiros, (orgs). **Leitura da literatura na escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.

STROBEL, Karin. As imagens do Outro sobre a cultura surda. Florianópolis. Edu da UFSC, 2013.

VIANA, Flávia Roldan. **O aprendizado da língua portuguesa por alunos surdos**: aliando os aspectos didático-pedagógicos no atendimento educacional especializado. In; Messias Dieb, Larissa Naiara Souza de Almeida, Evanuzia Ferreira Matias (Orgs). **Leitura e Escrita: Diferentes perspectivas para o ensino e a aprendizagem**.- Curitiba: CRV, 2019.

VICTOR, S.L; VIERA, A. B; OLIVEIRA. I. M. **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campo dos Goytacazes Brasil Multicultural, 2007.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida**. Rio de Janeiro: Qualitymark, Ed. 1997.

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993, p. 33.

YOSHIDA, S. Desafios da inclusão dos alunos com deficiência na escola pública. 2018. Disponível em:<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1972/desafios-na-inclusao-dos-alunos-com-deficiencia-na-escola-publica>. Acesso em 25 de junho de 2024.