UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
POGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RITA DE CÁSSIA ALMEIDA SILVA

A FORMAÇÃO LEITORA DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DE SI

Belém-Para
2026

Rita de Cássia Almeida Silva

A FORMAÇÃO LEITORA DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DE SI

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará para a obtenção do Título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Belém-Para
2026

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP) de acordo com o ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade do Estado do Pará

S586f Silva, Rita de Cássia Almeida
A formação leitora de discentes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará: diálogo entre as narrativas literárias e as narrativas de si / Rita de Cássia Almeida Silva. — Belém, 2026.
186 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes
Tese (Programa de Pós-graduação em Educação) - Universidade do Estado do Pará, Campus I - Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), 2026.

1. Narrativas de si. 2. Formação leitora. 3. Letras Libras UEPA. 4. Discentes surdos e ouvintes. 5. Narrativas literárias. I. Título.

CDD 22.ed. 371.912

Elaborada por Priscila Melo – Bibliotecária CRB 2/1345

Rita de Cássia Almeida Silva

A FORMAÇÃO LEITORA DE DISCENTES DO CURSO DE LETRAS LIBRAS DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ: DIÁLOGO ENTRE AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DE SI

Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará para a obtenção do Título de Doutor em Educação.
Linha de Pesquisa: Saberes Culturais e Educação na Amazônia.
Orientador: Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes

Data da Defesa: 25/06/2026.

Banca examinadora:

_____ Orientador

Prof. Dr. José Anchieta de Oliveira Bentes - UEPA

_____ Examinador (a) externo (a)

Profª. Drª. Antônia Zelina Negrão de Oliveira – PPGEEI - UEPA

_____ Examinador (a) externo (a)

Profª. Drª. Eliete de Jesus Bararuá Solano – PPGEEI – UEPA

_____ Membro interno

Prof. Dr. Paulo Jorge Martins Nunes – PPGED-UEPA

_____ Membro interno

Profª. Drª. Tânia Regina Lobato dos Santos - PPGED-UEPA

À Família na qual nasci e à Família que a vida me deu pelos caminhos por onde passei.

AGRADECIMENTOS

Aos meus avós Antonio, Ernesta e Abigail, pelas histórias doadas. Aos meus pais, Maria e Antonio, que sempre se dedicaram para que eu pudesse ler os textos e o mundo, dando-me as condições para nunca me sentir só, onde quer que meus caminhos me levassem. Ao meu irmão, que chegou em minha vida para que eu aprendesse a partilhar histórias, e que trouxe uma pessoa linda para partilhar nossa família, minha cunhada-irmã, Vitória. Ao meu marido que transformou a individualidade em dualidade que se completa. Às minhas sobrinhas, Duda, Giovana e Malu, por trazerem um colorido diferente e a expectativa de um novo olhar para cada coisa que eu com elas compartilho. Às minhas tias e tios, primas e primos que teceram memórias de uma infância e adolescência felizes. Cada um representa uma parte das raízes que me sustentam e permitem que eu continue florescendo.

Aos meus amigos e amigas de jornada que “quando se encontram trocam comigo segredos e recordações”, e com os quais a sintonia e o respeito por minhas escolhas, por mais que pareçam inusitadas, sempre recebem apoio.

Às professoras e professores que compartilharam comigo suas vivências, conhecimentos e experiências, no decorrer de minha vida discente (que ainda não findou!) e de minha vida docente.

Agradeço aos professores do PPGED pela acolhida, por aulas enriquecedoras e a colaboração no delineamento desta tese, especialmente as professoras Ivanilde Apoluceno, Marta Genú, Taíssa Tavernard, Socorro França e Tânia Lobato, pela leitura atenta aos textos desenvolvidos em cada disciplina e principalmente nos seminários de tese.

Ao meu orientador, Professor José Anchieta, pela paciência em ouvir principalmente meus silêncios.

Um agradecimento a cada discente que tive a oportunidade de conhecer no decorrer de minha prática docente, em especial à turma 2022 do curso de Letras Libras, que tão gentilmente compartilharam suas vidas comigo no decorrer dos quatros anos de formação, e que foram os interlocutores dessa pesquisa.

E principalmente, agradeço a Fonte Criadora de todas as formas de Vida que existem nos universos, pelo privilégio de estarmos aqui!



Foto: José Lucas Salustiano. 23 de setembro do 2024.

RESUMO

A presente tese versa sobre o processo de formação leitora e a produção de Narrativas de Si de discentes surdos e ouvintes, tendo, como foco da pesquisa, discentes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará. O problema que se apresenta é: Como as narrativas de si corroboram com a formação da identidade leitora, com as ressignificações de experiências, com os saberes e com os modos de ver, sentir e interagir com o mundo? Situação levantada a partir das observações e anotações da pesquisadora, no decorrer das aulas de literatura, ministradas para a turma que ingressou em 2022 no referido curso. Tem como objetivo geral: analisar os processos de formação leitora de discentes do curso de Letras Libras compreendendo a leitura como prática formativa que envolve dialogicidade, sensibilidade e ressignificação, para a produção de sentidos subjetivos e emocionais, emergentes da interação entre narrativas literárias e Narrativas de Si. O recorte da pesquisa toma, como objeto, as narrativas de si de discentes surdos e ouvintes, motivadas e constituídas a partir da leitura dialogada de textos literários nas aulas da disciplina de Literatura Amazônica. As discussões teórico-filosófica-metodológicas foram pautadas pelos estudos de Acosta (2016) o qual, além das noções filosófico-antropológicas, pautou as categorias conceituais definidas a partir da teoria do **Bem Viver**. Os estudos da Memória, das Narrativas pessoais e da Ressignificação e produção de sentidos foram definidos e analisados a partir de Bosi (2023). Para discutir Letramento Literário os estudos de Cosson (2016; 2019) forneceu o aporte inicial, complementado pelos estudos de Benjamin (2016; 2020), sobre a importância da formação leitora e do narrador de histórias. Bajour (2012, 2023) aponta para a necessidade de se desenvolver a escuta atenta e sensível. As análises foram realizadas considerando os estudos de Motta (2013) e sua proposta de análise crítica de narrativas. Trata-se de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa que utiliza das ferramentas metodológicas e os princípios da **pesquisa narrativa** dentro da modalidade de estudos denominado **Narrativas de Si** (Creswell, 2014). Entre os resultados identificou-se que os discentes, ao realizarem uma leitura profunda dos textos literários com o apoio de bases teóricas e estratégias bilíngues e inclusivas, emoldurada em um espaço social receptivo e aberto para a expressão de valores, saberes e sentimentos, cada discente se disponibiliza a participar, elaborando Narrativas de Sí que corroboram para o diálogo, não só com os textos lidos mas com os demais discentes , facilitando a troca de experiências, a ressignificação e a produção de sentidos. Por ser a educação um processo dialógico por natureza, espera-se que esse processo se refrate em suas futuras práticas profissionais.

Palavras-chave: Narrativas de Si, Formação leitora**;** Letras Libras UEPA, discentes surdos e ouvintes, Narrativas literárias.

ABSTRACT

This thesis addresses the process of reader development and the production of Narratives of the Self among deaf and hearing students, focusing on students from the Letras-Libras program at the State University of Pará. The central question is: How do narratives of self-contribute to the formation of reader identity, the re-signification of experiences, the acquisition of knowledge, and the ways of seeing, feeling, and interacting with the world? This issue arose from the researcher's observations and notes during literature classes taught to the cohort that entered the program in 2022. The general objective is to analyze the reader development processes of Letras-Libras students, understanding reading as a formative practice involving dialogism, sensitivity, and re-signification—leading to the production of subjective and emotional meanings that emerge from the interaction between literary narratives and narratives of self. The research focuses specifically on the narratives of self-produced by deaf and hearing students, which were prompted and shaped by the dialogic reading of literary texts during the "Amazonian Literature" course. Theoretical, philosophical, and methodological discussions were grounded in the work of Acosta (2016), who—beyond philosophical-anthropological notions—established conceptual categories based on the theory of Buen Vivir (Good Living). Concepts regarding memory, personal narratives, and the re-signification and production of meaning were defined and analyzed drawing on Bosi (2023). Discussions on literary literacy drew initial support from Cosson (2016; 2019), complemented by Benjamin's (2016; 2020) studies on the importance of reader development and the storyteller. Bajour (2012, 2023) highlights the need to cultivate attentive and sensitive listening. The analyses were conducted based on the work of Motta (2013) and her proposal for the critical analysis of narratives. This is a qualitative field study employing the methodological tools and principles of narrative research within the framework known as "Narratives of the Self" (Creswell, 2014). The results indicate that when students engage in a deep reading of literary texts—supported by theoretical foundations and bilingual, inclusive strategies, and situated within a social space open to the expression of values, knowledge, and feelings—they become willing to participate. They create "Narratives of the Self" that foster dialogue not only with the texts themselves but also with their peers, thereby facilitating the exchange of experiences, the reinterpretation of meaning, and the construction of new understandings. Given that education is inherently a dialogic process, it is expected that this experience will shape the students' future professional practices.

Keywords: Narratives of the Self; Reader development; Letras Libras (UEPA); Deaf and hearing students; literary narratives.

RESUMEN

Esta tesis aborda el proceso de desarrollo lector y la producción de Autonarrativas por parte de estudiantes sordos y oyentes, centrándose en los estudiantes del curso de Letras en Lengua de Señas Brasileña (Literas) de la Universidad Estatal de Pará. La pregunta de investigación es: ¿Cómo contribuyen las autonarrativas a la formación de la identidad lectora, la reasignación de experiencias, conocimientos y formas de ver, sentir e interactuar con el mundo? Esta situación surgió de las observaciones y notas de la investigadora durante las clases de literatura impartidas a la clase que ingresó al curso en 2022. El objetivo general es analizar los procesos de desarrollo lector de los estudiantes del curso de Letras en Lengua de Señas Brasileña (Literas), entendiendo la lectura como una práctica formativa que implica dialogicidad, sensibilidad y reasignación de significados, para la producción de significados subjetivos y emocionales que emergen de la interacción entre narrativas literarias y Autonarrativas. La investigación se centra en las autonarrativas de estudiantes sordos y oyentes, motivadas y constituidas a partir de la lectura dialógica de textos literarios en el curso de Literatura Amazónica. Las discusiones teórico-filosófico-metodológicas se guiaron por los estudios de Acosta (2016), quien, además de nociones filosófico-antropológicas, basó las categorías conceptuales definidas en la teoría del Buen Vivir. Los estudios de Memoria, Narrativas Personales y Resignificación y producción de significados se definieron y analizaron a partir de Bosi (2023). Para abordar la Alfabetización Literaria, los estudios de Cosson (2016; 2019) aportaron la contribución inicial, complementada por los estudios de Benjamin (2016; 2020) sobre la importancia de la formación lectora y la narración de cuentos. Bajour (2012, 2023) señala la necesidad de desarrollar una escucha atenta y sensible. Los análisis se llevaron a cabo considerando los estudios de Motta (2013) y su propuesta de análisis crítico de narrativas. Se trata de una investigación de campo, con un enfoque cualitativo que utiliza las herramientas y principios metodológicos de la investigación narrativa dentro de la modalidad de estudios denominada Narrativas del Yo (Creswell, 2014). Entre los resultados, se identificó que cuando los estudiantes realizan una lectura profunda de textos literarios con el apoyo de marcos teóricos y estrategias bilingües e inclusivas, enmarcada en un espacio social receptivo y abierto para la expresión de valores, conocimientos y sentimientos, cada estudiante se vuelve receptivo a la participación, elaborando Autonarrativas que contribuyen al diálogo, no solo con los textos leídos sino también con otros estudiantes, facilitando el intercambio de experiencias, la reatribución de significado y la construcción de sentido. Dado que la educación es un proceso dialógico por naturaleza, se espera que este proceso se refleje en sus futuras prácticas profesionales.

Palabras clave: Autonarrativas, Desarrollo de la lectura; Letras Libras UEPA, estudiantes sordos y oyentes, Narrativa literaria.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Amostra de TCCs do curso de Letras Libras direcionados à Literatura de 2016 a 2025 ..... **39**

Quadro 2 Publicações encontradas durante pesquisa sobre o levantamento do estado da arte..... **44**

Quadro 3 Disciplinas de Literatura conforme PPC 2011 – Letras Libras UEPA **97**

Quadro 4 Exemplos dos materiais utilizados em sala de aula na disciplina Literatura Portuguesa, no ano de 2022..... **103**

Quadro 5 Autores e textos discutidos no decorrer da disciplina, extraído do planejamento da disciplina Literatura Amazônica 2025. .... **115**

Quadro 6 Desenvolvimento da aula, com a participação dos intérpretes. **118**

Quadro 7 *Fac-símile* dos slides das aulas sobre Eneida de Moraes **120**

Quadro 8 *Fac-símile* dos slides das aulas sobre o conto "*Tanta gente"* e os estudos memorialistas..... **125**

Quadro 9 - *Fac-símile* dos *slides* e recortes apresentados sobre o entre-lugar **130**

Quadro 10 - *Fac-símile* dos *slides* da aula sobre Dalcídio e sua obra **136**

Quadro 11 - Conceitos e campos semânticos para a análise das Narrativas de Si **148**

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Terra Indígena Limão Verde, município de Aquidauana –MS **17**

Imagem 2 – Distrito de Cipolândia, Município de Aquidauana –MS **18**

Imagem 3 – Print de imagem de satélite da Terra Indígena Parakanã, localizada no Sudeste do Pará..... **24**

Imagem 4 – Alguns momentos da vivência docente nas aldeias da Terra Indígena Parakanã (T.I. PKN). Sudeste do Pará. **26**

Imagem 5 – Desenhando a flora e a fauna local para compor o material de alfabetização..... **29**

Imagem 6 – Crianças da alfabetização desenhando a história do caju **31**

Imagem 7 – Imagem 7: *Fac-símile* do quadro Laços e afins..... **102**

Imagem 8 – Fa*c-símile* da proposta de organização da 1ª atividade referente à Idade Média – Cantigas trovadores..... **104**

Imagem 9 – Produto do processo tradutório das cantigas trovadorescas..... **105**

Imagem 10 – Print do vídeo com a poesia “o tempo”..... **107**

Imagem 11 – *Fac-símile* do Mosaico com trechos das poesias produzidas pela turma de Letras Libras 2022..... **111**

Imagem 12 – Print da página do Instagram do curso de Letras Libras..... **111**

Imagem 13 – Recorte do curta metragem de animação “Visagem”..... **114**

Imagem 14 – Apontamentos dos pontos discutidos sobre o texto de Dalcídio **143**

Imagem 15 – Apontamentos sobre os conceitos de objeto de apego **144**

Imagem 16 – Mapa conceitual da narrativa de vida de Gisele **152**

Imagem 17 – Mapa conceitual da narrativa de vida de Rosinha **155**

Imagem 18 - Mapa conceitual do silenciamento **158**

Imagem 19 - Mapa conceitual da narrativa de vida de João Eduardo sobre o objeto de apego **162**

Imagem 20 - Mapa conceitual da narrativa de vida de Carlos sobre o objeto de apego **164**

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCSE	Centro de Ciências Sociais e Educação
CENTUR	Centro Cultural Tancredo Neves
COLE	Congresso de Leitura do Brasil
CONSUN	Conselho Universitário
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Funai	Fundação Nacional dos Povos Indígenas
GELPEA	Grupo de Estudos em linguagens e práticas educacionais da Amazônia
HQ	Histórias em Quadrinhos
IFNOPAP	Imaginário das Formas Narrativas Orais da Amazônia Paraense
Libras	Língua Brasileira de Sinais
PPGED/UEPA	Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Pará
PPP	Projeto Político Pedagógico
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado do Pará
SIGAA	Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas
T.I. PKN	Terra Indígena Parakanã
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEES	Unidade de Educação Especializada
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade de Campinas

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 17
1.1 Narrativas de mim 17
1.1.1 O início do trabalho no Magistério Superior..... **22**
1.1.2 Uma experiência de educação diferenciada..... **23**
1.1.3 Trajetórias que se cruzam e se transformam em um novo aprendizado. **32**
1.1.4 A retomada do trabalho no Magistério Superior **33**
1.1.5 Surgindo os primeiros brotos da trajetória **38**
1.2 Do objeto, problema, objetivos, intenções e organização geral da tese 40
2 AS VEREDAS QUE LEVAM AO MESMO CAMINHO: DAS PESQUISAS REALIZADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRAJETÓRIA 43
2.1 Confluências e divergências: a busca por uma nova vereda 47
2.2 Ler para (não) desviar da trajetória 50
2.3 Formação leitora ou letramento literário? 51
2.4 A Construção da Identidade cultural do Surdo..... 56
2.5 Educação de surdos 59
2.6 A Libras e a Língua Portuguesa na Educação de surdos 60
2.7 A literatura e as narrativas surdas..... 62
2.8 Literatura surda 64
3 A VEREDA FILOSÓFICA: ABRINDO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO 67
3.1 O Bem Viver: Novo-Velho Mundo? 67
3.2 A Educação, a literatura e a filosofia do Bem Viver: sementes para um (re)começo? 70
3.3 O tempo e a vida 74
3.4 A memória e a ressignificação do passado como instrumentos de compreensão do presente e do futuro na formação discente e docente 77
4 METODOLOGIA DA PESQUISA: AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DE SI EM PROCESSO DIALÓGICO-REFLEXIVO 83
4.1 Apresentação dos pressupostos metodológicos..... 83
4 2 Uma breve narrativa sobre o curso e o conjunto de participantes da pesquisa 89

4.3 Sobre os motivos e a definição dos participantes da pesquisa..... 93
4.3.1 Dos participantes **..... 95**
4.4 Do início das disciplinas de literatura e seu diferencial para o curso de Letras Libras..... 97
4.4.1 Introdução à Literatura **100**
4.4.2 Literatura Portuguesa..... **103**
4.4.3 Literatura Brasileira **105**
4.4.4 Literatura Visual **108**
4.4.5 Literatura Amazônica..... **112**
4.5 As narrativas da Literatura Amazônica que despertam novas narrativas 113
4.5.1 A escolha das provocações e o nascimento das Narrativas de Si **118**
4.5.1.1 Tanta Gente e os estudos da memória: ligação estreita entre Narrativas de Si **119**
4.5.1.2 Varandas de Eva: o nome do lugar **129**
4.5.1.3 A noite Vem dos Campos queimados: o sumiço do caroço de tucumã..... **135**
5 A ANÁLISE CRÍTICA DA NARRATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS: CATEGORIAS CONCEITUAIS E OS CAMPOS SEMÂNTICOS EMERGENTES DAS NARRATIVAS DE SI 146
5.1 Das Varandas aos quintais: Narrativas dos entre-lugares..... 148
5.1.1 Da produção e Análise das Narrativas de Si sobre o Entre-Lugar..... **150**
5.1.2.1 A narrativa de Gisele **150**
5.1.2.2 A narrativa de Rosinha **154**
5.1.2.3 Interseções entre as Narrativas de Si sobre o entre-lugar..... **157**
5.2 Da produção e Análise das Narrativas de Si sobre o objeto de apego. 159
5.2.1.Narrativas de Si sobre o objeto de apego **160**
5.2.1.1 A narrativa de João Eduardo..... **160**
5.2.1.2 A narrativa de Carlos **163**
5.3 Reverberações das Narrativas: onde as veredas encontram o caminho 166
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 171

REFERÊNCIAS 177

Apêndice A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO 183

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Narrativas de mim

A primeira vez que me vi docente foi em 1990, quando fui contratada pela prefeitura de Aquidauana – município do Estado de Mato Grosso do Sul. Eu cursava naquele momento o terceiro ano do curso de Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua portuguesa e língua inglesa. O município de Aquidauana, assim como vários munícipios do Brasil, tinha carência de docentes e por isso aprovou a contração de graduandos, desde que tivessem concluído a metade da carga horária total do curso. Fui designada para as escolas da área rural e terras indígenas e a primeira escola em que lecionei se localizava na Terra Indígena Limão Verde (ver Imagem 1), município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul, onde habitam os indígenas do povo Terena. Em 1990 a população girava em torno de 1.000 habitantes, e a escola atendia turmas desde a primeira até a oitava série do então ensino fundamental.

Imagem 1 Terra Indígena Limão Verde, município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul.



Aldeia Limão Verde. foto 1- vista aérea, com destaque para a nova escola. foto 2- Entrada da escola. Disponivel em: <https://www.youtube.com/watch?v=ibXTKD4D3C4 >. Acesso em 13 maio de 2026.

A segunda escola em que lecionei fica no distrito de Cipolândia (ver imagem 2), a pouco mais de 60 quilômetros de Aquidauana. O acesso é por estradas de terra, e o trajeto é feito em mais ou menos uma hora e meia de viagem. A região montanhosa e a natureza traziam surpresas cotidianas, uma imersão que eu não teria em escolas da cidade. Cada sala tinha poucos discentes, porque a população girava em torno de 300 habitantes, quando ali trabalhei. A implantação do ensino fundamental de quinta

a oitava série era recente e a primeira turma, com seis discentes com idades entre 17 e 50 anos, alguns nascidos naquele distrito, outros que migraram com suas famílias de cidades e até estados vizinhos, compunham a turma que encerraria a formação do ciclo fundamental no ano de 1990.

Imagem 2: Distrito de Cipolândia, Município de Aquidauana, Mato Grosso do Sul.



Imagem 1: estrada entre a aldeia Limão Verde e o distrito de Cipolândia. Imagem 2: Escola municipal de ensino fundamental do Distrito de Cipolândia. Fonte: https://www.opantaneiro.com.br/aquidauana/escola-municipal-no-distrito-de-cipolandia-sera-reformada/158740/ . Acesso: 02/05/2026.

Dessa forma, a diversidade se fez presente em minha vida profissional para nunca mais sair. Diversidade desde os espaços em que se encontravam essas primeiras escolas, dois lados que representam formas diferentes de ocupação e uso das terras, o contato diário com uma natureza marcante, discentes de faixas etárias bem distantes, um grupo de falantes de língua portuguesa como segunda língua, entre outros fatores. E como não pode faltar em toda experiência, surgem alguns conflitos existenciais também.

O primeiro foi o fato de ensinar inglês para discentes indígenas que tinham a língua terena como a base de sua comunicação, se esforçando para aprender a língua portuguesa para conseguirem entender e interagir com a sociedade envolvente, ou usando essa língua como imposição – escutei relatos terríveis sobre um funcionário da Fundação Nacional dos Povos Indígenas (Funai) que chegou a usar palmatória com os pais de muitos dos meus discentes, se estes falassem a língua indígena perto dele – dizia que eles tinham que aprender o português para se integrar a nação!?!

Muitas vezes usei o horário de minhas aulas de inglês para ler e interpretar com eles textos de geografia, história e ciências – que até hoje não entendo por que eram passados na lousa para serem copiados nos cadernos, quando todos os discentes

recebiam o livro didático! Estudava com eles os textos, ensinava a língua portuguesa a partir de algo que eles necessitavam, e o inglês... Bem, desse eu tentava fazer uma experiência trilíngue, para que eles não desconsiderassem a língua materna de seu povo.

As narrativas indígenas foram importantes para começar a trabalhar os conteúdos das disciplinas a partir da cosmovisão deles. Foi nesse período que iniciei o processo de escuta. Saber que os mais velhos apanhavam de palmatória para não usar a língua materna foi uma das primeiras narrativas que ouvi. Também descobri que os limites da terra indígena encolhiam a cada dia, quando contaram que eles e elas plantavam o milho perto da cerca da fazenda e, quando voltavam para colher, o milho havia passado para o outro lado da cerca. Até os igarapés conseguiam realizar esse "ato mágico" de, em um determinado momento, passar para o lado de dentro da cerca do fazendeiro. E essa mágica só parou quando boa parte deles, após os sofrimentos que tiveram, saíram para estudar, entenderam os mecanismos da sociedade envolvente, e tiveram conhecimento o suficiente para desfazer os "atos mágicos" de que foram vítimas.

A sensibilidade em observar situações dentro de contextos diversos também foi iniciada ali, ao tentar entender, por exemplo, por que discentes que eram tão pontuais, em alguns dias faltavam ou chegavam atrasados. Nos dias nublados ou chuvosos eles perdiam seu despertador natural – o Sol, e não tinham como saber as horas. Muitas vezes presenciei o momento da merenda, em que cada discente, assim que enchia seu copo ou seu prato, praticamente corria para trás da escola. Ali aguardava uma fila de irmãos mais novos com quem dividia a merenda. E da mesma forma ocorria, nos dias em que a merenda faltava na escola: os discentes iam para os fundos da escola, para comer a farinha ou uma fruta que os irmãos haviam trazido.

Com eles passei o primeiro 19 de abril – dia do índio –, em que vivenciei uma verdadeira manifestação da cultura deles, mesmo que engessada nesse único dia decidido pelo não indígena, o que possibilitou que eu visse um sorriso leve e solto no rosto de todos da aldeia, situação que não era constante no dia a dia. Era um dos poucos momentos em que eles podiam usar suas pinturas, adornos e vestimentas tradicionais, recebendo a visita de muitas escolas da cidade, sem serem censurados por isso. E esse foi mais um aprendizado pelo qual passei, possibilitado pela leitura do mundo, como Freire (1987) e Lajolo (1993) apregoavam por meio de seus livros e de suas falas, bases teóricas da minha formação inicial.

Por gostar de ler absolutamente tudo o que caísse em minhas mãos, meu desejo era que todos os discentes descobrissem essa mesma paixão. A escola da área rural do distrito de Cipolândia tinha uma boa estrutura para a época. Salas organizadas, banheiros bons, merenda escolar, livros didáticos para todos, funcionários e uma sala de leitura, com os livros nas estantes e aberta para os que frequentarem durante o horário das aulas. A ressalva se justifica, porque a maioria das vezes o que deveria ser a sala de leitura da escola é uma sala onde os livros permanecem encaixotados, "a salvo" dos discentes que deveriam se beneficiar.

Comecei com a turma da oitava série, a que tinha seis discentes, um processo de "incentivo à leitura" – essa era a teoria do momento quando se tratava de trabalhar textos literários e que me fora apresentada no curso de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – de 1988 a 1992 – e tinha por base os estudos de Richard Bamberger (1987). Nas duas últimas aulas da semana, eu ia com eles à sala de leitura e os deixava à vontade para escolher e ler o que quisessem.

Nas primeiras vezes alguns escolhiam livros infantis, com mais imagens do que textos. Alguns se aventuravam com textos de maior fôlego. Porém, todos mostravam o livro escolhido, perguntavam se eu já havia lido e se a história era boa. Destaco aqui essa lembrança, porque passados mais de trinta anos, os discentes continuam fazendo a mesma pergunta – em qualquer nível de ensino. Até hoje tenho dúvidas se é para saber se a história realmente é boa – como eles dizem –, ou se é para saber se já tomei do remédio que estou a receitar...

A única regra para aquela atividade era que todos deveriam ficar na sala de leitura durante o horário estipulado, manuseando os livros pelos quais tivessem interesse, e só poderiam conversar sobre as leituras realizadas. Aos poucos aqueles que liam começaram a contagiar os que não gostavam muito de ler. Comecei a perguntar sobre as leituras no decorrer das aulas, e os discentes começaram a recomendar livros uns aos outros. Ao final do ano todos iam à sala de leitura fazer empréstimo de livros para ler durante o final de semana.

É certo que não ter praticamente nenhuma concorrência – na época a concorrência da televisão ou celular praticamente não existiam. Poucos tinham um aparelho de televisão em casa na área rural à época; ninguém ia ao *shopping*, ao cinema, ou ficava entretido com a internet. Essa não concorrência ajudou bastante nesse processo de fomentar nos discentes o desejo e o gosto pela leitura, mas quero

crer que foi algo a mais. Que foi despertado em cada um o desejo de conhecer outras formas de se estar no mundo que a leitura literária pode proporcionar tão bem.

Ainda antes de me formar, assumi as aulas de uma escola estadual de um município vizinho – Anastácio –, substituindo uma docente em gozo de licença saúde. Eram quatro turmas de sexta a oitava série no turno da tarde, com a disciplina de língua portuguesa. Salas superlotadas, adolescentes com toda a energia possível para a idade, mas nada fora do comum. Testavam minha fé todos os dias, assim como a minha paciência, porém eu estava no auge de minha energia também, o que tornou a experiência nesse novo espaço bastante interessante. Ao contrário da escola na área rural, nessa escola os livros estavam trancafiados duplamente, nas caixas e numa sala escondida de todos. Foi um verdadeiro exercício de convencimento junto à direção conseguir retirar os livros do confinamento em que se encontravam para que os discentes pudessem ter o que ler.

No primeiro dia em que trouxe os livros para que cada um escolhesse o seu, o processo se repetiu. Os discentes mais agitados e que gostavam de desafiar pegaram os mais finos, com mais imagens, enquanto boa parte realmente se interessou pela atividade. As regras foram parecidas, mas por não ter na escola um espaço específico para leitura, ficamos em sala. Eu disse que eles poderiam ficar onde quisessem na sala, poderiam até se deitar no chão se quisessem (um deles falou que só lia deitado), mas todos deveriam ficar na sala durante o horário estipulado e só poderiam conversar sobre as leituras. Alguns realmente se deitaram no chão, sentaram-se em cima das carteiras, uma aluna se deitou no batente da janela, que era bem largo, e colocou os pés para cima formando um L com o corpo, mas todos atenderam a regra do silêncio.

Aos poucos, como não dava para fazer outra coisa senão ler, todos foram se envolvendo no processo, que se repetiu todas as semanas, nos dias de sexta, durantes o período que assumi as salas. Depois de algumas aulas, quando eu chegava com a caixa de livros, cada um pegava o seu e não perdia mais tempo procurando posições diferentes para se acomodar na sala. Voltavam para suas carteiras para terminar a história. No começo do processo, assim que alguém terminava a leitura eu mostrava o livro para a sala e começava a falar sobre a história. Geralmente o discente que havia lido o livro se empolgava e começava a falar também. Infelizmente não consegui que a escola permitisse aos discentes retirarem os livros para ler em casa, mas naquele momento em sala de aula, eu vi o princípio

de interesse que a liberdade em escolher um livro, em ter livros diferentes para cada discente e de poderem ficar à vontade durante a leitura foi capaz de propiciar.

As aulas, depois do primeiro mês, começaram a transcorrer de forma mais conexa e o dia da leitura passou a ser um diferencial que todos encaravam como um momento de descontração. Os discentes que mais buscavam posições diferentes no início do processo de leitura, em sua maioria, eram os que comentavam as narrativas lidas com maior entusiasmo. Claro, não foi um processo uníssono, trabalhamos com individualidades em um espaço educativo, algo que deve ser considerado ao se expor os resultados de um processo que está sempre em construção. Olho sempre para esse momento de minha vida docente e vejo que a base inicial se tornou o fundamento de minhas escolhas seguintes.

1.1. 1 O início do trabalho no Magistério Superior

Conclui a graduação em 1992, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, e logo em seguida iniciei minha primeira especialização. No mesmo ano houve um processo seletivo de docentes para essa Universidade. Concorri e passei. Trabalhei, entre outras, com as disciplinas de Literatura Brasileira e Literatura infanto-juvenil. Apresentei um projeto de extensão à universidade: “A Literatura Infantil e Juvenil na formação do leitor” voltado para os discentes do curso de Letras, docentes da rede pública e privada de ensino e comunidade em geral. O projeto foi aprovado, e teve a duração de oito meses. A cada passo de minha formação e de minha recém iniciada caminhada profissional, a formação leitora sempre se fazia presente.

No decorrer de quase três anos ministrei disciplinas da área de literatura, participei de congressos específicos da área, pude conhecer novas perspectivas que enriqueceram minha formação e despertaram o desejo de aprender mais. Essa primeira experiência no magistério superior abriu novas possibilidades e o mestrado foi o caminho natural a seguir.

O projeto inicial apresentado à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), *campus* de Assis-SP tinha como título “Incentivo à leitura: um problema atual? ”. Com a aprovação e o início das orientações o tema foi ganhando novas formas e a dissertação que foi desenvolvida discutiu os trabalhos apresentados no decorrer de dez anos do COLE – Congresso de Leitura do Brasil –

um dos maiores e mais antigos congressos sobre o tema, que continua a ser promovido pela UNICAMP – Universidade de Campinas - e se tornou reconhecidamente um espaço em que pesquisadores e profissionais de várias áreas que tenham em comum o campo da leitura e representantes de organizações sociais: escolas de educação básica; universidades, secretarias de educação, entre outros – possam se encontrar e discutir os processos que envolvem a leitura, experiências diversas e formas inovadoras de transformar esse ato e esse campo do estudo e do conhecimento.

1.1.2 Uma experiência de educação diferenciada

Quando estava para concluir o mestrado em 1997 surgiu a oportunidade de trabalhar com uma organização não governamental que atendia o povo indígena Parakanã, do sudeste do Pará (ver imagem 3). Era um grupo de contato recente à época, e o processo de educação escolarizada passava por uma reestruturação. Aceitei participar desse processo e comecei a estudar e me preparar para essa nova fase.

Imagem 3: Print de imagem de satélite da Terra Indígena Parakanã, localizada no Sudeste do Pará.



Fonte: https://earth.google.com/web/search/terra+indigena+Parakan%c3%a3+sudeste+do+par%c3%a1/@-4.80399795. Acesso em 02/maio/2026.

Apesar de todo o desmatamento que a região amazônica tem enfrentado, as Terras indígenas, de um modo geral, ainda representam um oásis e uma barreira para a destruição total, como é visível na imagem 3.

Naquele ano de 1997 eu trabalhava em um curso de formação de docentes em nível médio. Todos os participantes desse curso já atuavam rede municipal nas cidades vizinhas à Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde estava morando enquanto concluía o mestrado. Ao trabalhar a disciplina de Estágio, tomei conhecimento de uma formação de alfabetizadores realizada por um padre da Universidade Dom Bosco e fui conhecê-lo, porque uma das minhas prioridades no trabalho, que iria realizar entre os Parakanã, seria fomentar e ampliar o processo de alfabetização de crianças indígenas. Acabei participando da formação de alfabetizadores junto com os discentes – o padre Osvaldo Scott fez uma formação só para nossa sala – e foi uma experiência que, para mim, rendeu muitos frutos e uma grande amizade com o professor Scott.

Quando vim para o estado do Pará pela primeira vez, em dezembro de 1997, trouxe na bagagem meus livros, minha rede e um desejo enorme de aprender, mas também de compartilhar o que havia aprendido nesses poucos anos desde a formação na universidade até o exercício do magistério, que em tão pouco tempo já havia me proporcionado experiências tão diversas.

Eu sempre tive uma ligação forte com a natureza, e conhecer a floresta amazônica foi uma experiência inebriante, cheia de sobressaltos, porque não foi apenas a beleza da mata que vivenciei. Antes mesmo de chegar ao estado do Pará, atravessei uma floresta em chamas, na estrada que liga os estados do Maranhão e do Pará. O ônibus continuava a viagem como se todo aquele fogo que consumia a paisagem, em muitos trechos nos dois lados da pista, fosse algo normal. Uma tristeza tomou conta de mim. Não senti medo, senti um grande pesar, imaginando que, além da mata, todos os animais que ali viviam estavam morrendo, ser conseguir entender o que acontecia com o lugar que antes era abrigo e agora se transformava em perigo e morte.

Travessia marcante. E que exigiu de mim ver o mundo sob outra ótica. O contraste, ao entrar em terras indígenas e ver a floresta viva e pulsante, com igarapés e rios fartos de vida, a beleza dos animais que habitavam esses espaços, a chuva que trazia o cheiro da terra molhada e, entre toda essa pujança, o povo que ali vivia, a alegria das crianças, o som de uma língua que eu não conhecia, mas que era suave e calma, como a forma de existir daquelas pessoas (ver imagem 4), foi o bálsamo para entender que eu havia escolhido o lugar certo para estar. E fiquei.

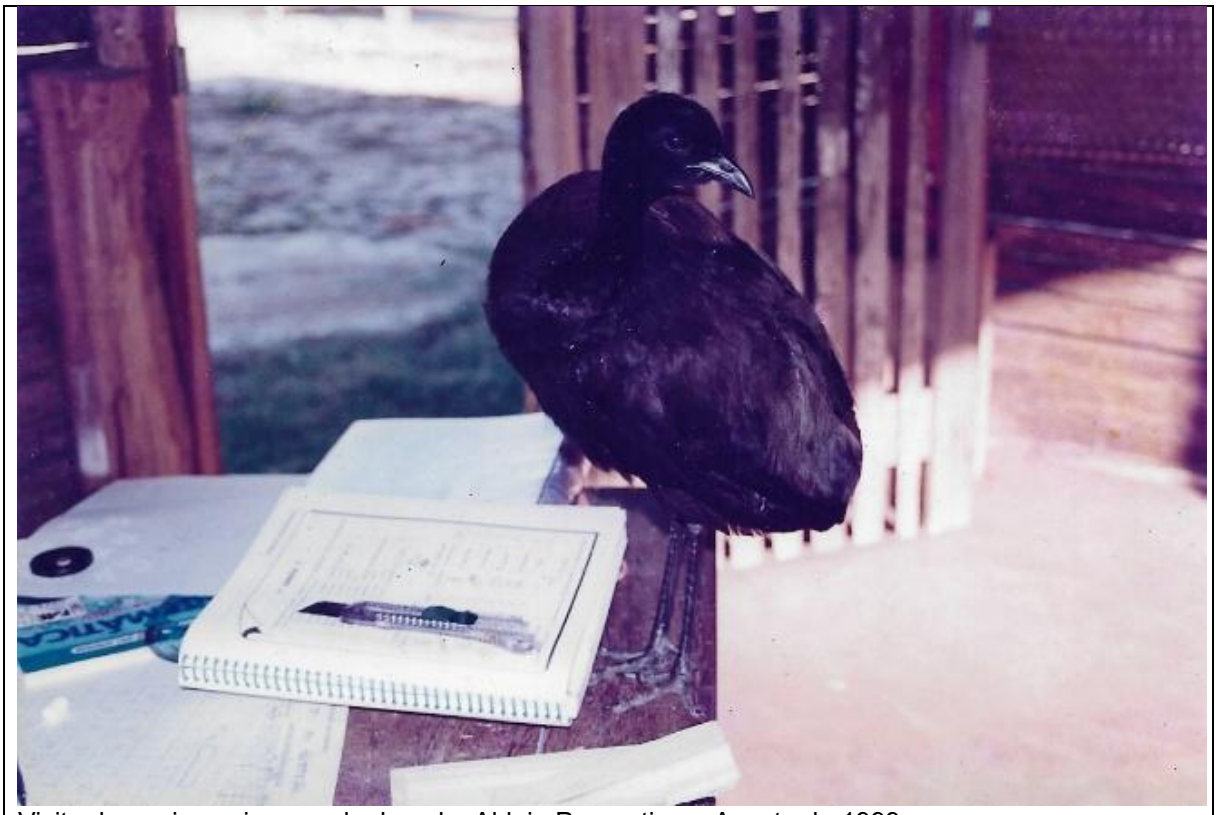
Imagem 4: Alguns momentos da vivência docente nas aldeias da Terra Indígena Parakanã (T.I. PKN). Sudeste do Pará. Dez.1997 a fev. 2003.



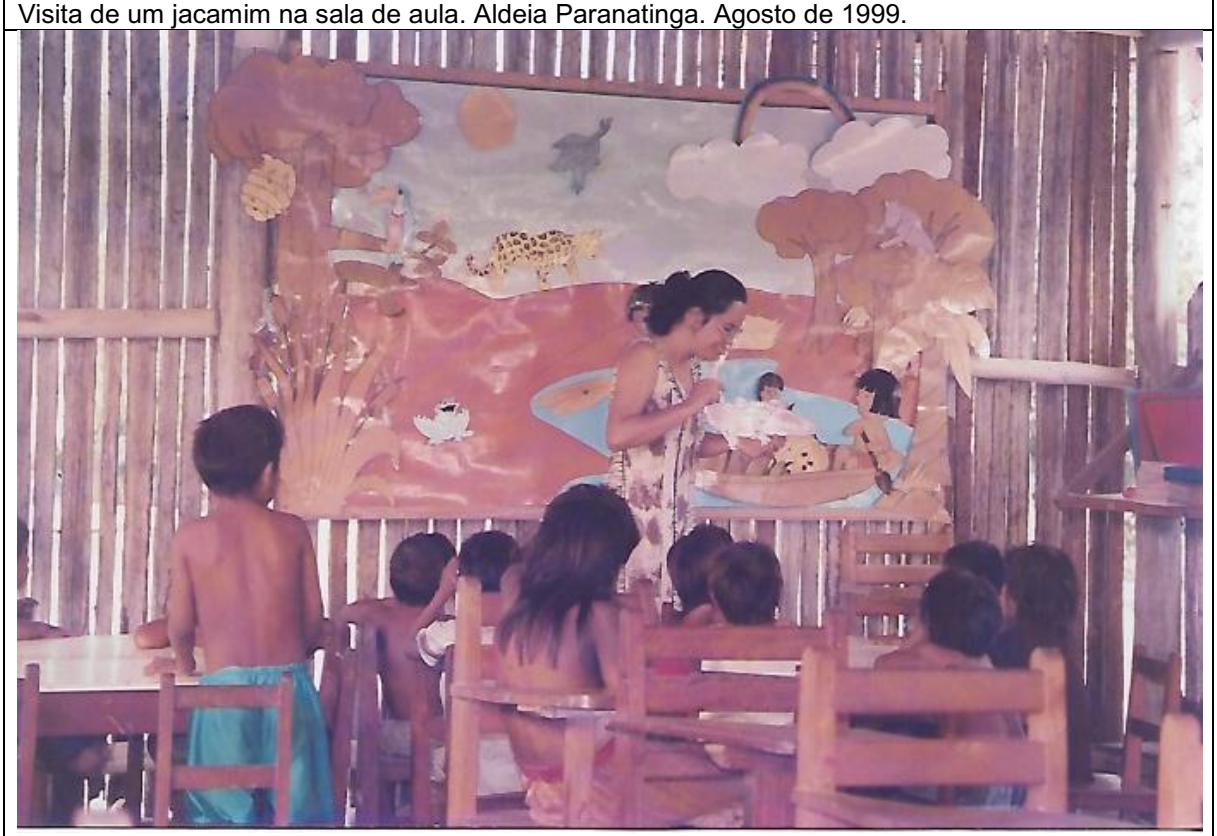
Aprendendo a remar com as crianças no igarapé da aldeia Paranatinga. Dezembro de 1997.



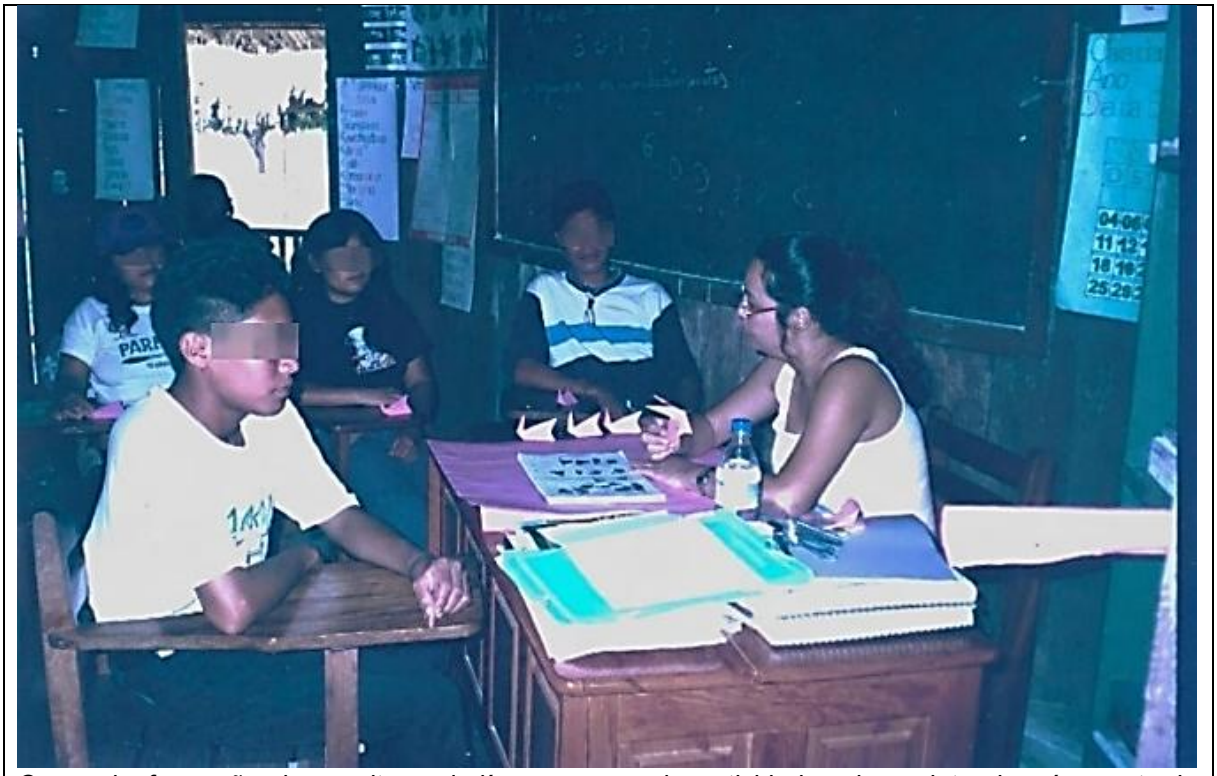
Acompanhando a festa do o'petyma. A dança e o canto não podem parar, por três dias. Durante o dia os casais mais jovens dão continuidade ao ritual. Aldeia Paranatinga. Dezembro de 1997.



Visita de um jacamim na sala de aula. Aldeia Paranatinga. Agosto de 1999.



Aula com a turma do segundo ciclo de alfabetização, utilizando um dos materiais específicos – Painel multiuso - criado nos cursos de formação de professores. Aldeia Paranatinga. Setembro de 1999.



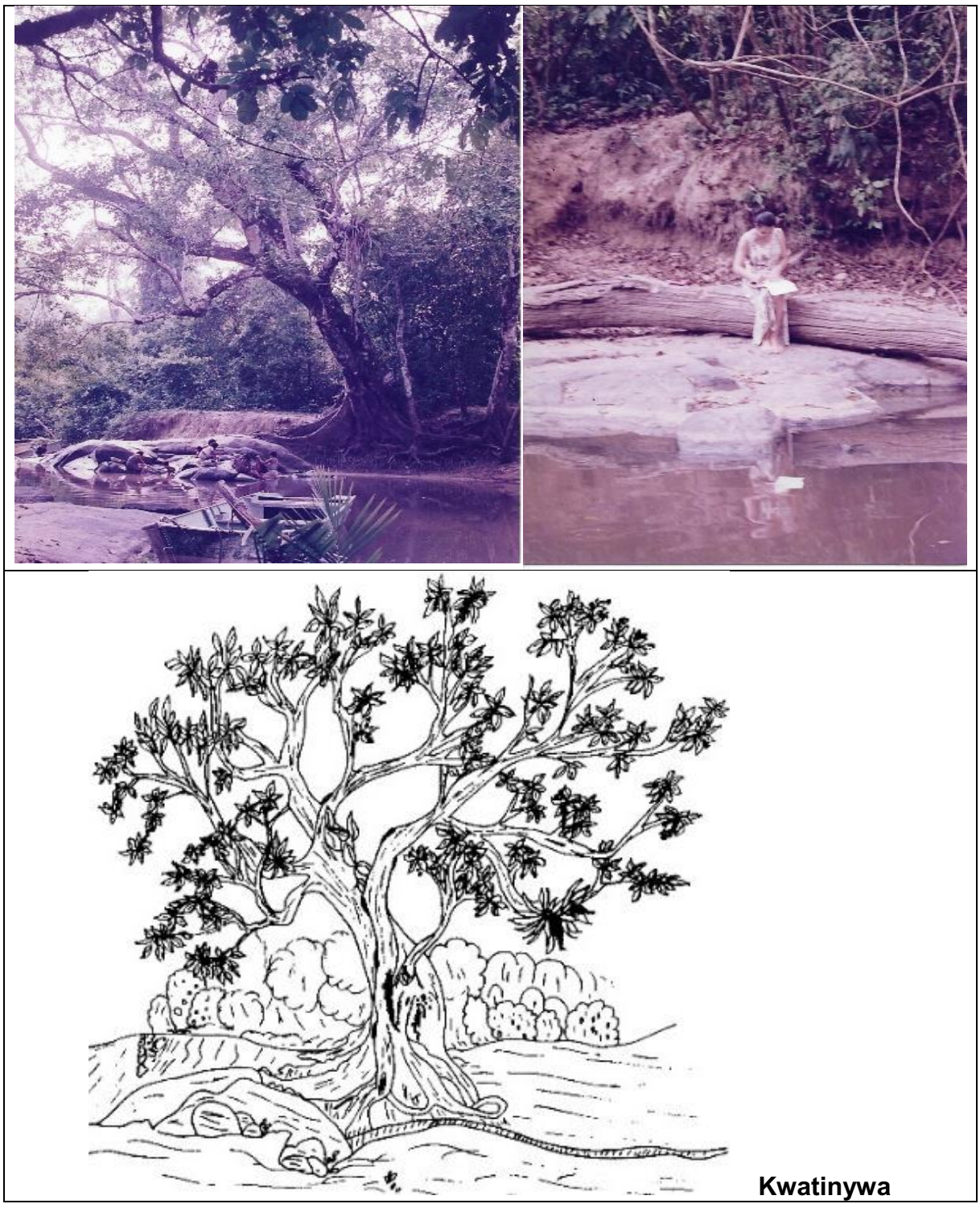
Curso de formação de monitores indígenas, uma das atividades do projeto de pós-mestrado aprovado pelo CNPQ e desenvolvido em todas as aldeias da T.I. PKN entre 2001 a 2003.

Fonte: Acervo da autora. Fotos: Claudio Emidio Silva/ Rita Silva (2001 – 2003).

Passei os primeiros meses dentro das aldeias tentando aprender um pouco da língua e da cultura do povo Parakanã. Aos poucos fui vivenciando suas histórias, seus rituais e a partir dessas informações e da leitura de trabalhos que tratavam da cultura Parakanã em seus diversos aspectos, comecei a elaborar o material que seria a base para o processo de alfabetização em língua indígena. As narrativas foram o ponto central do meu trabalho. Tudo foi produzido a partir de histórias sobre animais, objetos e acontecimentos significativos para o povo em questão.

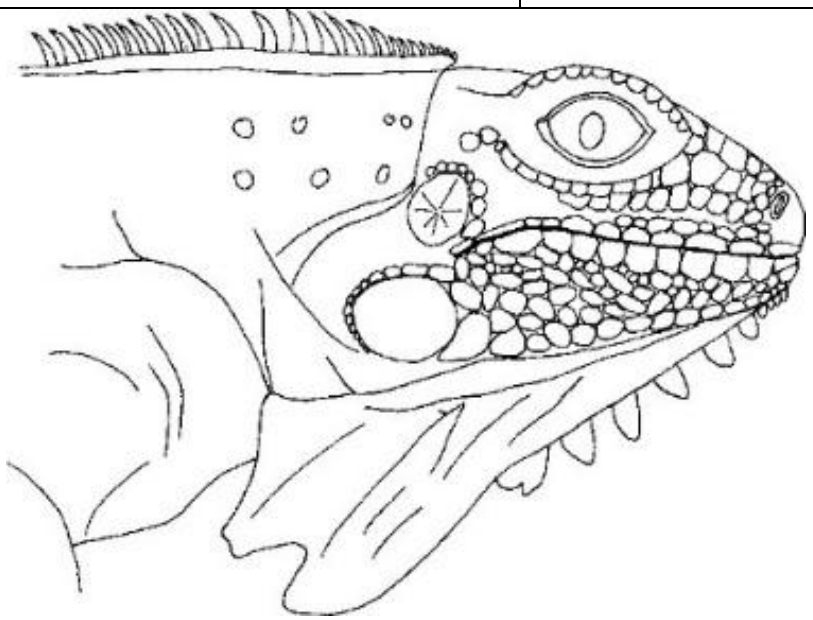
Todo este processo de produção ocorreu enquanto eu trabalhava como professora nas aldeias. Não foi um trabalho exclusivo de pesquisa, foi vivência, experimentação, trocas de saberes, aprendizados compartilhados que só foram possíveis dentro daquele contexto. Até o cuidado em trazer para o material de alfabetização objetos que realmente fossem reconhecidos por eles (ver imagem 5) refletia a imersão que eu tive a oportunidade de vivenciar junto a eles.

Imagem 5: Desenhando a flora e a fauna local para compor o material de alfabetização









Enemya

Fonte: Acervo da autora (maio de 1997). Fotos: Claudio Emidio Silva. Desenhos: Rita Silva.

Novamente, a escuta, a sensibilidade e a leitura de mundo, antes mesmo da leitura da palavra, conseguia apontar caminhos. Encontrava-me em meio a um processo de aprendizado de uma língua praticamente ágrafa em um ambiente e cultura também desconhecidos. Os indígenas estavam de mãos dadas comigo para que eu entendesse a riqueza dessa diversidade e dessa alteridade que se apresentava a mim. A imagem a seguir apresenta e representa um dos momentos de

culminância de uma das atividades de contação de histórias, utilizando o painel multiuso.

Imagem 6: Crianças do primeiro ciclo de alfabetização desenhando a história do caju.



Foto: Rita Almeida. Fonte: Acervo da autora (setembro de 1999).

Trabalhei de forma mais intensa com essas crianças e na formação continuada dos docentes não indígenas e monitores indígenas até março de 2003, quando fui chamada para assumir o cargo de docente de Língua Portuguesa pelo concurso público da Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC-Pará.

Devido aos trabalhos desenvolvidos junto aos povos indígenas, primeiro com os Terena, em Aquidauana-MS, e depois com os Parakanã no sudeste do Pará, fui convidada a fazer parte então recém-criada Escola Itinerante de Formação de docentes indígenas do Estado do Pará. Pude trabalhar com diversos povos do Estado, e o meu aprendizado foi se multiplicando. Em relação a alfabetização, ainda consegui iniciar um trabalho com mais dois povos: os Tembé-Tenetehar da região conhecida como Alto Rio Guamá e os Asurini do Tocantins, também a partir de narrativas, dessa vez totalmente produzidas pelos docentes em formação, mas não pude acompanhar o processo da mesma forma como fiz com os Parakanã.

A leitura continuava sendo tanto o problema quanto a solução em praticamente todos os momentos de ensino-aprendizagem dos quais participava. Por isso o interesse em entender como se dava esse processo em cada nova turma com quem trabalhava crescia dia a dia.

1.1.3 Trajetórias que se cruzam e se transformam em um novo aprendizado

Em 2011 uma nova fase profissional trouxe para minha vida mais um aspecto da diversidade. Comecei a trabalhar com discentes surdos e com múltiplas deficiências, ao ser lotada na Unidade de Educação Especializada - UEES Professor Astério de Campos. Com isso, o aprendizado de uma nova língua, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), se tornou necessária para que eu pudesse dialogar em sala de aula. E não se tratava apenas de aprender uma língua, mas de compreender uma forma diversa de estar no mundo, uma cultura diferente.

E as narrativas surdas? E a escuta, o que significa no mundo da surdez? Em relação a essas questões, o dia a dia e o contato com discentes e docentes surdos, várias horas de pesquisas na *internet* – algo que não era um processo muito profícuo no início da década de 2010, porque foi nesse período que os cursos de Letras com habilitação em Libras começaram a surgir em grande número em todo o Brasil, e eram poucos os materiais encontrados – a leitura de alguns livros sobre o assunto, participação em eventos sobre a surdez, foram mostrando as possibilidades, inclusive, em relação as narrativas de cunho literário.

Meu aprendizado ganhou um formato diferente, porque depois de quase vinte anos de profissão eu estava diante de um conhecimento que apresentava aspectos para os quais eu não tinha parâmetros, porque a libras é uma língua gesto visual e as línguas que eu havia apreendido e estudado até o momento eram oral-auditivas. E não só isso, junto com uma nova língua a que se aprender o mínimo em relação à cultura a que ela pertence, a identidade dos usuários, as formas de registros, questões gramaticais, e tudo o mais que se refira a esse universo linguístico e cultural. Conforme o projeto político pedagógico da escola:

> A UEES Prof. Astério de Campos tem como missão atender a escolaridade dos alunos surdos, surdocegos e com múltiplas deficiências associadas à surdez na ed. Infantil, no ensino fundamental (ciclo I e II) e na EJA (módulo I

> e II), garantindo acessibilidade comunicacional, baseada nos princípios éticos e no respeito às diferenças individuais, para formação de cidadãos críticos e partícipes no processo sociopolítico-educacional (PPP Astério de Campos, dez 2011, p. 6).
> https://ueesprofessorasteriodecampos.blogspot.com/2009/ Blog da escola. Acesso em 17 maio 2026>

O trabalho desenvolvido na UEES Astério de Campos buscava sempre por apresentar possibilidades de atividades conjuntas e interdisciplinares, porque naquele espaço é realizado o Atendimento Educacional Especializado – AEE, que trabalha com discentes surdos que frequentam do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, no contra turno, ou seja, colaborando para minimizar as dificuldades em relação aos estudos realizados nas escolas regulares e acrescentando outras formas de desenvolvimento intelecto-cognitivo. Os estudos geralmente eram organizados em projetos interdisciplinares, palestras, sessões de vídeo etc. A escola possuía uma sala de informática com 12 computadores e acesso à internet, para as pesquisas e elaboração das atividades.

A Escola também atendia alunos surdos que estavam se preparando para o vestibular. Na Sala de Informática eram desenvolvidos projetos interdisciplinares voltados para a preparação destes alunos, com destaque para a leitura, interpretação e produção textual. Em 2014 o tema eleito foi o Haikai, por se tratar de poemas que possuem uma forte vinculação com a imagem, expresso em pequenos textos. O projeto hai cai teve início no dia 23 de abril de 2014 com a presença de 17 alunos. Participaram as professoras Rita Bentes, Elizabeth Mindelo e Rita Almeida.

A experiência que tive no período de junho de 2011 a julho de 2017 em uma escola de atendimento especializado para discentes surdos e surdos com múltiplas deficiências foi basilar para que eu pudesse pensar o ensino no curso de Letras Libras de forma consciente, com o conhecimento adquirido no espaço para o qual os egressos do curso de letras libras estão sendo formados.

1.1.4 A retomada do trabalho no Magistério Superior

Em 2012 a UEPA ofertou, por meio de convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), cursos de licenciatura para diversos municípios do Estado do Pará. Participei da seleção de professores e fui chamada para trabalhar em três localidades:

Jacundá, Altamira e Bragança. Foi nesse momento que resolvi registrar, a partir de depoimentos escritos pelos discentes, como se deu o processo de formação leitora deles. Iniciei as aulas de cada turma pedindo para que escrevessem sobre o tema, apresentando questões para pontuar uma breve trajetória desse processo. Ler esses pequenos relatos foi um processo que me ajudou a perceber que esse era um caminho possível. Ao propor que cada discente se recordasse dessa etapa de sua trajetória educativa, iniciei um processo para que cada um encontrasse formas de desfazer situações que impediam o aprofundamento de sua formação leitora – especialmente em relação à leitura literária.

Outro fato importante foi a minha participação no Projeto Integrado Imaginário nas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense (IFNOPAP), da Universidade Federal do Pará, desde 2001 até 2019 – quando foi realizado o último encontro antes da pandemia do COVID-19. Em 2013 aconteceu XVII Encontro Internacional do IFNOPAP e VII *Campus* Flutuante no período de 25 de agosto a 02 de setembro, saindo de Belém e percorrendo os municípios de Almeirim, Prainha e Monte Alegre. Elaborei uma oficina para os docentes sob o título de "Pedagogia do eu: histórias de vida na construção de saberes na escola e para a escola". O resumo da proposta trazia o texto a seguir:

> Quanto nós podemos aprender ao relembrar nossas experiências escolares com o olhar do pesquisador? Trabalhando com a formação de professores foi possível vislumbrar as possibilidades pedagógicas que o debruçar sobre a própria experiência enquanto discente pode auxiliar o professor em seu trabalho. Como reagimos perante nossos professores, junto aos colegas de sala, durante a apresentação de trabalhos escolares ou realização de provas, todas estas ações formam um conjunto que gerou em cada um de nós ações ou reações que colaboraram na construção de nosso ser/saber. A proposta aqui é verificar de que forma estas experiências influenciam nosso fazer pedagógico, de forma implícita ou explícita, e como podemos tirar o melhor destes elementos que compõem nossa vivência em relação à escola (IFNOPAP, 2013).

As histórias de vida apresentadas por participantes das três oficinas, uma em cada cidade que sediou o evento, foram surpreendentes e corroboraram para que eu pudesse sentir que estava no caminho certo na busca por respostas sobre a construção de uma perspectiva de letramento, literário e crítico, e formação leitora, respeitando as individualidades e percursos de cada participante.

Voltei a trabalhar com povos indígenas no ano de 2014, que haviam ingressado na graduação pelo curso Intercultural de formação de docentes indígenas da

Universidade do Estado do Pará, e repeti esse processo de entender a formação leitora – considero que mesmo os que ainda não se tornaram leitores plenos se encontram em algum momento de formação leitora –, e a partir das narrativas pessoais, tentava traçar caminhos que os ajudasse a desfazer os nós – espaços em que a leitura literária se fazia ausente – partindo muitas vezes da oralidade para encontrar e unir as pontas de uma mesma história: a leitura, o letramento literário e a formação leitora.

Em 2015 assumi, como professora substituta, três disciplinas no curso de Letras Libras da UEPA. Havia feito o concurso para o cargo de professora assistente em 2013, e aguardava a chamada para tomar posse, o que aconteceu no dia 15 de outubro de 2015. Empossada de fato e de direito, como se costuma ouvir e dizer, trabalhando tanto na formação intercultural indígena, acolhendo na graduação discentes que eu acompanhei e com os quais trabalhei desde o final do ensino fundamental e todo o ensino médio, e ao mesmo tempo trabalhando com discentes do curso de Letras Libras, sendo que muitos deles haviam sido meus alunos na educação básica, foi gratificante.

Estimular a participação em eventos foi um destaque da disciplina de Literatura Visual desde as primeiras turmas com as quais trabalhei. A primeira foi em 2015 a turma do terceiro ano da manhã participou do XIX Encontro Imaginário nas Formas Narrativas Orais Populares da Amazônia Paraense (IFNOPAP), no Centro Cultural Tancredo Neves (CENTUR). O evento[1] aconteceu no período de 30 de novembro a 02 de dezembro de 2015. Apresentamos a oficina Literatura Visual – Analise de livros de contos de fadas em libras e possibilidades de uso em salas multifuncionais, no dia 02/12/2015 e todos os discentes foram ministrantes da oficina.

Em 2016, no dia 27 de março, fizemos uma visita guiada e com intérpretes de Libras ao Museu de Arte Sacra, Igreja de Santo Alexandre, Casa das Onze Janelas, museu do Forte do Presépio, memorial dos povos indígenas e a Catedral Metropolitana de Belém.

A visita foi organizada no ano em que ingressaram os primeiros discentes surdos no curso de Letras Libras. A possibilidade de levá-los e esse espaço histórico-cultural – com acessibilidade proporcionada pelos intérpretes da UEPA que

[1]O link desse evento do IFNOPAP é <https://ifnopap.blogspot.com/2015/11/programacao-ifnopap-15-anos-deseminario.html. Acesso em 23 nov. 2025

acompanharam o grupo, mostrar objetos da cultura indígenas, as primeiras esculturas produzidas no Brasil, a arquitetura da época colonial – , despertou interesse e fomentou a compreensão de muito do que se discutiu nas disciplinas de Literatura, criando o que podemos chamar de **capital mnemônico**, um recurso imagético que pode ser acessado sempre que necessário para ampliar a compreensão sobre determinado assunto.

Em dezembro de 2018, novamente com disciplina de Literatura Visual, tivemos a participação no XXII - Encontro Internacional IFNOPAP[2], ministrando a oficina **Libras e Dobraduras na contação de histórias**. A preparação do material para a oficina foi realizada em conjunto com a professora Simone Jares, da Casa da linguagem, durante o mês de novembro de 2018, em encontros semanais. Construir as personagens, o cenário e a adaptação das narrativas para a libras tornou-se um momento de compreensão dos elementos básicos da estrutura narrativa. Cada grupo escolheu, preparou e apresentou sua história e todos tiveram a oportunidade de ensinar aos participantes o processo de confecção das personagens e os sinais destes em Libras.

Um fato relevante desse momento de preparação do material para a oficina foi o momento de apresentação em sala. Um discente surdo que estava apresentando a história de chapeuzinho vermelho, ao colocar as personagens no cenário da história, parou o meio da apresentação, olhou as dobraduras e sinalizou: “Essa é uma personagem? Agora eu entendi. Contavam as histórias para mim, e quando diziam “a personagem fez isso, fez aquilo”, eu não entendia. Mas agora em entendi, a personagem é quem está fazendo alguma coisa na história”. Uma estratégia que a princípio parece ser tão simples, mas foi capaz de resolver uma dúvida de uma vida inteira. Por ter tonado a história visível, palpável, apta para a assimilação e compreensão de quem depende da visão como sentido principal de apreensão do conhecimento.

Como o processo seletivo para ingresso no curso de Letras Libras sofreu descontinuidade, conforme detalhado na introdução dessa pesquisa, consequentemente as disciplinas não foram ofertadas anualmente. Em 2020, a pandemia trouxe um cenário tão inusitado para todos nós, que foi necessário um

[2] A programação do evento se encontra disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1kO3FlrqSexblPxDp7_3yxbubxBXDXWZH/view>. Acesso em 23 nov. 2025.

tempo para pensar outros caminhos. Discentes isolados, cada qual em suas casas, com familiares e até eles adoecendo... O medo.

Nesse ano de 2020, haviam duas turmas estavam cursando Letras Libras em Belém: a dos discentes que ingressaram em 2017, com surdos e ouvintes, que estavam no quarto ano; e a dos que ingressaram em 2019, iniciando o segundo ano. Tomei a iniciativa de conversar com eles pelo aplicativo *whatsapp*. Na tentativa de trazer alguma continuidade às nossas vidas, propus fazermos rodas de conversa *on-line*, para ler e discutir alguns textos de Literatura. Como não havia a possibilidade de ter intérpretes durante esses estudos, e mesmo porque a maioria não tinha *internet* que suportasse chamadas de vídeo, selecionei livros de literatura em versão História em Quadrinhos - HQ. Digitalizei e enviei para que todos pudessem ler com antecedência. Marcamos para conversar sobre as leituras nos mesmo dias e horários das aulas. Não era nada obrigatório, e fiquei impressionada porque todos os alunos participaram: eu colocava uma pergunta no grupo e eles iam respondendo, ou trazendo outros questionamentos, e ficávamos por volta de uma hora e meia a duas horas discutindo o texto.

De forma simples, sem grandes pretensões, mantendo o vínculo, mostrando que juntos conseguiríamos encontrar uma forma de lidar com aquele momento pelo qual passava a humanidade. Iniciei esse trabalho que denominei “I ciclo de leitura Os clássicos da literatura universal em HQ: possibilidades de letramento literário”, com carga horária de 20 horas, no período de 07/04 a 12/05/2020. Ao final desse período, as autoridades públicas e as instituições de ensino haviam conseguido estabelecer o protocolo de conduta, e as aulas foram retomadas em formato *on-line*. As aulas foram literalmente “espremidas” para caber em uma tela, em um *drive* com textos e atividades a serem feitas de forma assíncrona. Sem a vivência e o calor do encontro, do corre-corre para não atrasar, não perder a condução, os abraços e as discussões que constroem a vida.

Ao final do primeiro semestre de 2021 começamos o retorno as aulas presenciais, sendo que os traumas e sequelas desse período permaneceram em grande parcela de discentes e docentes. E as inquietações com o fazer pedagógico começaram a exigir de mim que eu voltasse a ocupar o outro lado da equação, e a busca pelo doutorado teve início.

1.1.5 Surgindo os primeiros brotos da trajetória

Além de participar IFNOPAP, comecei a participar do Grupo de Estudos em linguagens e práticas educacionais da Amazônia (GELPEA) em 2012, logo quando iniciei meu trabalho docente na educação básica, pela SEDUC, com pessoas surdas, na escola Astério de Campos. Os estudos eram voltados para a teoria de Bakhtin, e suas obras eram estudadas na íntegra, no decorrer dos encontros mensais. Em 2014 o grupo acrescentou os estudos dos textos literários que foram objeto de análise para Bakhtin tecer sua teoria.

2016 foi um ano diferente. E aqui a história do GELPEA, da minha trajetória docente e do curso de Letras Libras fazem uma conexão. Eu fui chamada para assumir o concurso que havia feito para a Universidade do Estado do Pará e lotada para ministrar disciplinas no curso de Letras Libras. O curso de Letras Libras, devido à realização do vestibular específico para surdos e ouvintes em igual proporção, nesse mesmo ano 2016, e assim o GELPEA passou a realizar discussões específicas sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior.

São trajetórias diversas que acabaram construindo uma rede de estudos, pesquisas e objetivos comuns e o GELPEA contribuiu para esse resultado. Nos anos seguintes, o grupo estabeleceu uma organização dividindo os estudos em linhas de pesquisa: Linha 1. Estudos da Alteridade: Diferença e Interculturalidade Crítica; Linha 2. Estudos do Discurso; Linha 3. Estudos de Literatura; Linha 4. Estudos sobre Ensino de Línguas e Letramento. Passei a coordenar a Linha de Estudos da Literatura, com reuniões mensais que sempre tinham a presença de discentes surdos e ouvintes, fazendo com que o contato e o conhecimento desenvolvidos fossem pautados pela inclusão. Optei por organizar os estudos sempre iniciando com a leitura de um texto literário e um ponto da teoria bakhtiniana que fomentasse a análise e as discussões, estratégia que se tornou a base da pesquisa aqui apresentada.

Vários discentes do curso de Letras Libras, surdos e ouvintes, que participavam do Gelpea, optaram por desenvolver seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) a partir de algum aspecto do ensino ou análise da Literatura em sua interface com a Língua portuguesa e a Libras, conforme o projeto pedagógico do curso.

Quadro 1: Amostra de TCCs do curso de Letras Libras direcionados à Literatura de 2016 a 2025.

Titulo	Autoria
Letramento literário, alteridades e inclusão: a poesia de Bruno de Menezes em Língua Brasileira de Sinais	Thaina Bibas Margalho
O aluno surdo e o letramento literário: os desafios da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental	Alyne Chermont da Silva Carneiro
A literatura multimodal e a formação leitora do sujeito surdo	Ana Carolina Sobrinho Wanzeler
Lendas amazônicas: uma estratégia de ensino da literatura para alunos surdos utilizando o vídeodcast	Andrea Pereira Ribeiro
A construção de sinais-termo em Libras no contexto literário da obra chove nos campos de cachoeira de Dalcídio Jurandir	Deimenson Moreira Campos

Fonte: UEPA - SIGAA - Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas. Disponível em: <https://sigaa.uepa.br/sigaa/mobile/touch/login.jsf>. Acesso em 26 de maio 2026. Produção da autora.

A partir das discussões realizadas nas reuniões de estudos, os participantes eram e são incentivados a publicar artigos. Todos os anos o Gelpea publica, em formato impresso e *e-book*, um livro com as produções de seus participantes, o que se torna um estímulo para que busquemos dar continuidade a nossa formação acadêmica, o que tem resultado no ingresso de muitos em programas de pós-graduação, não só na UEPA – instituição de origem do GELPEA e a qual está vinculado –, mas também em várias outras instituições de ensino, como a Universidade Federal do Pará (UFPA).

Além da continuidade da formação, temos integrantes do GELPEA que buscaram a carreira no ensino superior e hoje integram o quadro de docentes em diversas universidades estaduais e federais, dentro e fora do estado do Pará. Eu sou um exemplo dessa movimentação, porque participo do grupo desde 2012 e continuo, agora vinculada como doutoranda, e sob a orientação do professor Anchieta Bentes, um dos fundadores do Gelpea.

Os estudos, os momentos em que somos convidados a expor nossos projetos, a escrita dos artigos, quase sempre em conjunto com outros participantes trazem uma base que completa e corrobora com nossa formação, não só acadêmica, mas humana, por se tornar uma rede de colaboração, de incentivo às nossas carreiras e de amizades.

Todo o processo de formação desde a graduação e principalmente durante o Mestrado em Teoria Literária e Literatura Comparada, no período de 1995 a 1997, ampliou e ressignificou minha formação enquanto leitora. A leitura e a análise de textos literários não nos circunscrevem a essa área do conhecimento, ela realmente

amplia nossos horizontes de conhecimento, e esta convicção lumiou e continua a lumiar minhas escolhas pedagógicas ao trabalhar com os discentes em qualquer nível de ensino.

1.2 Do objeto, problema, objetivos, intenções e organização geral da tese

Diante da trajetória acadêmica e profissional apresentada, tomar como caminho para o desenvolvimento da tese a formação leitora foi um caminho natural. A presente tese tomou como objeto de pesquisa as narrativas de si de discentes surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a partir da provocação causada em sala de aula pela leitura de textos literários, mobilizados para a formação leitora. A tese estabelecida é: os discentes do curso de Letras Libras, ao desenvolverem Narrativas de Si a partir de reflexões acerca de Narrativas Literárias, constituem posicionamentos e discursos dialógicos entre autor-texto-leitor, potencializando, por meio dos saberes advindos do narrar e da escuta atenta e sensível, reflexões acerca da própria formação leitora e de sua futura atuação profissional.

O problema da pesquisa: como as narrativas de si corroboram com a formação da identidade leitora, com as ressignificações de experiências, com os saberes e com os modos de ver, sentir e interagir com o mundo? As questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa são: 1) quais saberes emergem da articulação entre a leitura de textos literários e a produção de narrativas de Si pelos discentes de Letras Libras? 2) de que maneira a troca de experiências possibilitada pela leitura de textos literários as Narrativas de Si podem promover a ressignificação de experiências e aprimorar a formação leitora? 3) como o diálogo entre o texto literário e as memórias partilhadas reconfigura a identidade leitora dos discentes e impacta seus modos de ver, sentir e interagir com a realidade?

O recorte para a análise teve como foco as Narrativas de Si produzidas por 16 discentes no decorrer da disciplina “Literatura Amazônica”, ministrada no último ano da graduação da turma que ingressou em 2022, e ocorreu no primeiro semestre letivo de 2025. O objetivo geral é: analisar os processos de formação leitora de discentes do curso de Letras Libras compreendendo a leitura como prática formativa que envolve dialogicidade, sensibilidade e ressignificação para a produção de sentidos

subjetivos e emocionais emergentes da interação entre narrativas literárias e Narrativas de Si. Os objetivos específicos são: a) identificar os saberes que emergem da leitura, da escuta atenta e sensível e dos narrares de Si; b) analisar como os processos de ler e narrar podem favorecer ressignificações de experiências e percepções de mundo; e c) compreender como o diálogo entre literatura e as Narrativas de Si podem reconfigurar a identidade leitora e os modos de ver, sentir e interagir, permitindo novas interpretações de experiências e visões de mundo, possibilitando a formação leitora.

A que se observar que os discentes que participaram da pesquisa, durante a realização desta, estavam em formação para o exercício da docência. Voltar o olhar para si é um processo de aprendizado e de ressignificação de momentos que pode alterar a forma de ver e interagir com o mundo que cada discente poderá usufruir em sua vida pessoal, enquanto metodologia de trabalho em sua futura prática profissional.

Para o desenvolvimento da pesquisa, organizei a escrita em cinco seções. A primeira seção, considerações iniciais, discorre sobre a minha trajetória acadêmica e profissional e apresenta o objeto, os objetivos, o problema de pesquisa e a formulação da tese, a partir do desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Na segunda seção, as veredas que levam ao mesmo caminho: das pesquisas realizadas e suas contribuições para a trajetória, apresento o levantamento do estado da arte sobre leitura literária e formação leitora e os apontamentos iniciais sobre o referencial teórico utilizado para o desenvolvimento da pesquisa.

A terceira seção, vereda filosófica: abrindo possibilidades de diálogo, apresenta os pressupostos teóricos que fundamentaram a organização da pesquisa e as análises, com observações sobre o cenário da educação no Brasil, a necessidade de valorização da leitura não só como figuração em currículos escolares, mas como presença constante e efetiva, sem barreiras, em toda a educação básica e em quaisquer modalidades de ensino, discorre sobre a obra de Alberto Acosta (2016) em diálogo com outros autores que discutem o Bem Viver – Buen Vivir para os povos das culturas espanholas ou *Sumak Kawsay* para os povos das culturas andinas – e as possibilidades que a literatura e o letramento literário, sob o viés do Bem Viver, podem proporcionar para contribuir com reflexões sobre novos paradigmas na área do ensino.

Na quarta seção, metodologia da pesquisa: as narrativas literárias e as narrativas de si em processo dialógico-reflexivo, apresento as disciplinas da área de

literatura que constituem o curso e corroboram na formação dos discentes, explicito a metodologia desenvolvida no decorrer do curso para o ensino de literatura em ambientes bilíngues.

A quinta seção, a análise crítica da narrativa e seus desdobramentos: categorias conceituais e os campos semânticos emergentes das narrativas de si, apresenta as Narrativas de Si escolhidas para a análise, discorre sobre as categorias conceituais e seus desdobramentos em categorias de análise das Narrativas de Si; os processos mnemônicos e a relação destes com a ressignificação e a construção de sentido para o leitor. A partir desses apontamentos, apresento as narrativas literárias e as narrativas de si produzidas durante a disciplina de Literatura Amazônica e realizo a análise a partir das categorias emergentes de cada narrativa.

Nas considerações finais, retomo os objetivos e busco delinear qual foi o alcance da pesquisa, as possibilidades de novos encaminhamentos a partir dos limites impostos por situações várias e as contribuições para os estudos nessa área de pesquisa.

2 AS VEREDAS QUE LEVAM AO MESMO CAMINHO: DAS PESQUISAS REALIZADAS E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A TRAJETÓRIA

O Estado da arte é um instrumento de pesquisa que auxilia a construção da fundamentação teórico-metodológica de novos estudos, a comparação de resultados e principalmente a descoberta de lacunas que precisam ser investigadas, dando abertura para novos e variados estudos focados em determinadas áreas do conhecimento (Romanowski; Ens. 2006). A leitura e a formação leitora são preocupações constantes de estudiosos de várias áreas do conhecimento e nas últimas décadas o letramento literário vem ganhando destaque.

Foi com o intuito de verificar metodologias que abarquem todos esses momentos que constituem o ciclo de formação leitora que os termos de busca para a construção do estado da arte dessa pesquisa foram escolhidos.

Com a intenção de realizar o levantamento das produções acadêmicas que pudessem colaborar com o tema proposto, qual seja, “A formação leitora dos discentes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará: diálogo entre as narrativas de Si e as narrativas literárias”, foi realizada a busca nas bases eletrônicas de dados: *Google scholar*, *Scielo* e no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A partir da leitura dos resumos, realizada no decorrer do primeiro semestre de 2022, os trabalhos passaram por uma seleção prévia, descartando-se os que trazia, m os textos literários apenas como pretexto para o letramento, ensino da língua portuguesa ou objetivando a produção de escritas escolares (redação).

Assim, delimitou-se o levantamento a **seis descritores** que se mostraram mais produtivos e próximos ao objetivo almejado e que aparecem na maioria dos trabalhos pesquisados: 1**) formação leitora;** 2) **saberes do narrar,** 3) **escuta sensível**; 4) **narrativas de si**, 5) **ensino superior**, 6) **surdos**.

Os estudos encontrados passaram por uma seleção a partir de critérios de inclusão ou exclusão. Os critérios de exclusão foram: trabalhos que não apresentassem os descritores definidos no resumo ou nas palavras-chave; estudos que constassem em mais de uma base de dados, que apresentassem os mesmos autores e resumos semelhantes, pesquisas com discentes do ensino fundamental; estudos que não abordavam o ensino de literatura com base nos princípios do letramento literário. Os critérios de inclusão: artigos que abordavam o ensino de

literatura como letramento literário preferencialmente com discentes de graduação/formação de professores; estudos que apresentassem no resumo e nas palavras-chave os descritores definidos para esse estado da arte; que envolvam preferencialmente o trabalho com surdos ou com turmas de surdos e ouvintes. Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados cinco (05) escritos para os estudos e análises iniciais, aqui apresentados pela referência bibliográfica e pelo resumo constante em cada produção, respeitando o escrito de seus autores:

Quadro 2 - Publicações encontradas durante pesquisa sobre o levantamento do estado da arte.

Referência Bibliográfica	Resumo
BARI, Valéria Aparecida; FERREIRA, Shirley dos Santos; CORTES, Vanderléa Nóbrega Azevedo. A mediação de leitura literária aos surdos universitários por meio dos quadrinhos **Convergência em Ciência da Informação**, v. 1 n. 2, n. 2, p. 131-137, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/10234>. Acesso em: 18 maio. 2022.	Projeto de pesquisa em andamento, que tem como objetivo a verificação do potencial de mediação da leitura literária para universitários surdos, por meio da utilização do recurso já disponível e acessível das adaptações na linguagem das histórias em quadrinhos. A contribuição esperada no campo da Ciência da Informação se refere às teorias e práticas da mediação de leitura e formação do leitor em diferentes ambientes sociais e unidades de informação, como praticada pelos profissionais do ramo, a saber: bibliotecários, documentalistas, gestores da informação e congêneres. De modo axial, ou seja, dentro do mesmo eixo de atuação, beneficiará professores, educadores, docentes, intérpretes, familiares e outros atores sociais diretamente atuantes na educação formal, informal e não-formal de surdos. O método utilizado será o hipotético-dedutivo, sob os princípios de Popper. A abordagem de pesquisa será antropológica e o trabalho de campo obedecerá ao roteiro baseado em pesquisa-ação, com adoção de instrumentos de observação quali-quantitativos e registros etnográficos concomitantes às observações em campo (fotografias e, se possível, registros fílmicos). A análise utilizada será de caráter misto, no desenvolvimento de estudo correlacional de variáveis independentes sob manipulação ao longo do período de observação. O desenho do experimento aplicável ao grupo-teste (universitários surdos) se propõe a trabalhar em nível individual e grupal, mediante a expressão de escalas de categorias teóricas previamente coletadas na literatura especializada, medindo níveis de satisfação, assim como a resposta às questões abertas, para a prospecção de indicadores em metodologia observacional pós-indexada. Verificou-se que o desenvolvimento dessa pesquisa e de outras congêneres se articula com os esforços em nível nacional e mundial no século XXI, pela disseminação da informação e do conhecimento, como fator de progresso social científico, melhoria da qualidade de vida e concretização do potencial individual e coletivo dos discentes brasileiros integrados ao ensino superior, mediante suas particularidades.
BUSE, Bianca Cristina. **Leitura, para que te quero**: A literatura e o ensino médio. Dissertação de mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS,	A importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão é o ponto de partida desta dissertação que propõe uma reflexão a respeito da questão da leitura, como prática social, e critica aquela metodologia tradicional de ensino da Literatura, focada no estudo da periodização literária, que se desenvolve, na maioria das vezes, na exigência da memorização de uma

2012. 119p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100847>. Acesso em: 18 maio. 2022	quantidade enorme de informações "literárias" (características de cada escola literária, dados biográficos de autores etc.), na insistência do confronto do aluno com obras literárias muito alheias à sua realidade e na transformação de uma obra de arte em um mero objeto de estudo. A formação do leitor é essencial para a constituição de um cidadão consciente e participativo na sociedade em que vive e, portanto, esforços devem ser realizados com o intuito de permitir que a escola compactue com essa tarefa de forma ativa. A problemática da questão da leitura e formação do leitor é trabalhada nesta dissertação no âmbito escolar, mais precisamente no ensino médio. Absorvendo as discussões propostas pela Estética da Recepção para dentro do ensino de Literatura e leitura literária na escola, proponho pensar na leitura de textos literários contemporâneos em primeiro plano, com o intuito de atrair este aluno para o mundo da leitura literária, estimulando a formação do leitor. O objetivo é primeiro quebrar aquela barreira, muitas vezes existente, entre o estudante ingressante no ensino médio e a leitura literária à medida que este aluno for percebendo que a Literatura pode trazer também assuntos relacionados ao seu dia a dia, uma linguagem mais próxima à sua realidade e temas que sejam do seu interesse. Para reforçar a validade dessa proposta, exponho alguns projetos de mudança no processo de ensino tradicional de Literatura que já foram realizados e sugestões de trabalhos envolvendo a questão da formação do leitor. Por fim, a partir da minha experiência como professora, desenvolvo duas possibilidades de trabalho, para o 1° ano do ensino médio, com obras literárias contemporâneas, com o intuito de exemplificar essa proposta de introdução da literatura a partir da leitura de obras contemporâneas, buscando estimular o gosto pela leitura, visando à formação do leitor.
GIORDANI, Liliane Ferrari **"Quero escrever o que está escrito nas ruas"**: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos / Liliane Ferrari Giordani. - Porto Alegre: UFRGS, 2003. 152 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156792>. Acesso em: 27 maio. 2022.	Esta tese discute as representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos do Centro Municipal de Educação dos Trabalhadores - Paulo Freire. A pesquisa propõe dialogar com as narrativas dos surdos na concepção de letramentos para além da escolarização. Para realizar tal empreendimento utilizo-me das ferramentas analíticas que transitam pelo campo dos Estudos Culturais e da Teoria Crítica, entre elas destaco as noções de letramento, representação e narrativa. Tais ferramentas possibilitaram-me operar sobre como os conteúdos produzidos pelas narrativas dos sujeitos surdos narram das estratégias de letramentos de suas histórias de vida, histórias de escrita da escola. Narrativas que constroem, neste texto, percursos dos lugares, falta de lugares e não lugares da escrita nas conversas pedagógicas reinventadas pelas conversas de vida. Esse trabalho, ao final, revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa. Revisitar a escola na tradução das narrativas de vida marcadas pelas experiências de escrita que, talvez possam contar ao professor sobre outras escritas. Esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e, sim, nas coisas da vida, nas escritas da rua que nos dizem do que a escola não diz. Não é pesquisa da escrita na escola, é pesquisa da escrita de vida que nos falam os alunos da escola.
GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores	O artigo discute a formação de leitores surdos, enfocando as práticas sociais de letramento literário em que a Libras ocupa uma centralidade. Buscamos, por meio de entrevistas com dois professores surdos, de gerações diferentes, reconstruir suas trajetórias, tendo em vista, por um lado, os percursos sócio-históricos nos quais eles se engajaram, durante sua formação

surdos. In.: **Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas**, n (60.3): p.735-747, set. /dez. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/01031813110710115202110025. Acesso em: 27 maio. 2022.	leitora e, por outro lado, o entendimento de constituição leitora como um fenômeno social, cultural e identitários. Estabelecemos uma articulação entre a literatura surda e a formação social e escolar de surdos, refletindo sobre os processos que lhes possibilitaram a construção de um repertório leitor e sobre as interfaces desse contexto com as políticas que reafirmaram o bilinguismo dos surdos e o direito ao uso da Libras. As experiências de socialização e de escolarização com a literatura e a língua portuguesa remetem às trajetórias da comunidade surda e, muitas vezes, revelam-se acidentadas, especialmente pela presença de processos clínico-terapêuticos de inserção na comunidade ouvinte. Contudo, as experiências relatadas também indicaram um favorecimento ao engajamento em práticas sociais de letramento literário, quer na condição de leitores que avaliam de forma contextualizada certas produções, quer na condição de autores que vivenciam performances literárias que são potencializadas pelas redes sociais que fazem circular produções representativas da comunidade surda, o que inclui o uso sistemático da Libras
MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. **Histórias de leitura**: a constituição de sujeitos surdos como leitores. Tese de Doutorado. Unicamp-campinas-SP, 2007. 299p. Disponível em: < DOI: https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.393601>. Acesso em: 22 jun. 2022	Esta pesquisa busca delinear a construção social sobre os modos de apropriação da leitura pelos surdos - próprios e particulares - e das práticas de produções relativas à mesma que constituem/ constituíram tais sujeitos como leitores. Para tanto, procurou traçar a cartografia do movimento de formação de quatro surdos adultos como leitores (com pouca influência da oralização e relativa proficiência na leitura do Português, no presente), configurada na noção de espaço e tempo construídos pela memória dos mesmos, através dos recursos da História Oral. Em síntese, através dessas memórias, procurou-se destacar os diferentes modos de interação com a leitura e com a coletividade - formada por sujeitos surdos e ouvintes - em vários períodos de suas vidas, com intuito de categorizar os principais mediadores para tais processos de apropriação. Neste sentido, a pesquisa revelou que as imagens e a relação da Língua de Sinais com a escrita em Português são fundamentais para que o leitor surdo possa desenvolver-se como tal. Os sinais cumpriram a função da fala para os ouvintes, na constituição do leitor surdo. O papel da família como mediadora da leitura foi decisivo também nas histórias narradas, pelos modelos oferecidos, pelos materiais de leitura apresentados e pelas relações que se estabeleciam, do ponto de vista afetivo, assim como nas Associações de Surdos. A pesquisa também destaca que as identidades dos leitores surdos, imersos num contexto majoritariamente ouvinte, embora reprimidas, rebelam-se e afirmam-se em relação ao mesmo, frente às questões de inserção social, ideologicamente marcadas, que a palavra escrita e a proficiência na leitura também oferecem. Finalmente, a pesquisa aponta para o fato de que alguns surdos (que possuem uma identidade surda, que reconhecem a língua de sinais como língua natural), indicam que a oralidade exerce um papel importante em seu processo educativo, diferentemente dos moldes oralistas historicamente situados.

Fonte: Produção/organização da autora (2025).

2.1 Confluências e divergências: a busca por uma nova vereda

É importante destacar que, no geral, a maioria dos trabalhos pesquisados apresenta a leitura enquanto instrumento para o ensino de língua, e não por seus aspectos filosóficos, não ressaltando no ato de leitura o poder transformador que o entendimento dos aspectos da alteridade, do conhecimento de si e de significados outros para questões sociais e individuais o texto literário pode trazer.

Os estudos que tratam de formação de surdos apontam para uma visão focada na Língua de Sinais e nos estudos da tradução intersemiótica, o que é positivo, mas não levam em consideração o direito do surdo de se apropriar da língua portuguesa escrita e do poder de ler e compreender esses textos a partir de si. Apenas lutar pelo uso da Libras e não exigir um ensino de qualidade que possibilite aos graduandos surdos o uso pleno da língua escrita, e isso inclui a leitura literária, não é mais a resposta para uma inclusão real do surdo.

A leitura de textos literários na perspectiva de letramento literário conforme se vem construindo e aprimorando apresenta estratégias capazes de levar qualquer discente:

> conduzir o discente com ou sem deficiência a descobertas inovadoras para o seu crescimento cultural e intelectual; permite-lhe a localização e identificação do e com o seu mundo, além de tornar a aula mais prática. A leitura é influenciada pela experiência de vida do leitor, sendo ou não pela escrita como sustenta Freire (2011) (APUD Silva, 2013. p. 1).

Narrativas literárias podem ser apresentadas em formas outras que não a língua escrita, como acontece com livros só de imagens, *SignWriting* ou HQs. O que o letramento literário exige do educador que se proponha a levar seus discentes a esse patamar é que consiga provocar no leitor significados outros que não a simples decodificação e interpretação. Esse processo de formação leitora exige mais das instituições, não só o professor em sala é o agente, mas vários setores institucionais e sociais, conforme estudos de Bari (2022), em seu artigo *A mediação de leitura literária aos surdos universitários por meio dos quadrinhos:*

> A contribuição esperada no campo da Ciência da Informação se refere às teorias e práticas da mediação de leitura e formação do leitor em diferentes ambientes sociais e unidades de informação, como praticada pelos profissionais do ramo, a saber: bibliotecários, documentalistas, gestores da informação e congêneres. De modo axial, ou seja, dentro do mesmo eixo de atuação, beneficiará professores, educadores, docentes, intérpretes,

> familiares e outros atores sociais diretamente atuantes na educação formal, informal e não-formal de surdos (Bari, 2022. p. 13).

Não só para surdos é válida essa proposta de mediação de leitura, é algo aplicável a formação intelectual de todo e qualquer discente. É o que se espera de uma universidade. Mas como atingir essa condição se as pessoas presentes nesses espaços não possuírem as condições para isso? Nosso sistema educacional forma pessoas que alcançaram esse nível de leitura desejada e apontada pelos princípios do letramento literário, para que tenham sensibilidade, empatia, conhecimento de si e uma visão de alteridade suficiente para colaborar na formação leitora de outros?

Sob esses aspectos, alguns dos escritos selecionados apontam a necessidade de mudanças curriculares, desde a educação básica até o ensino superior. Conforme os estudos de Bianca Buse (2012), em sua dissertação *Leitura, para que te quero: A literatura e o ensino médio*, "é preciso conhecer a formação leitora dos professores de literatura" (Buse, 2012, p. 53). Além de conhecer, afirmo ser necessário intervir com novas propostas de formação que não se concentrem apenas em cursos extemporâneos durante e após o término da licenciatura, mas sim a partir da transformação dos currículos e das mentalidades dos professores de professores. É preciso romper com o ciclo de formação que não está mais obtendo os resultados desejados, tendo em vista a complexidade das relações alcançada pela humanidade. Esse rompimento com o passado exige que este seja **revisitado** e **ressignificado**. As memórias individuais e coletivas devem ser acionadas para auxiliar esse processo.

Os estudos da memória são o foco em pesquisas como as de Heloísa Andréia Vicente de Matos: *Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores* (2007) que traçam a "cartografia do movimento de formação de quatro surdos adultos como leitores", e se tornam uma ampliação para o campo que se pretende desenvolver , principalmente por explorar " (p.32) os modos de interação com a leitura e com a coletividade - formada por surdos e ouvintes - em vários períodos de suas vidas, com intuito de categorizar os principais mediadores para tais processos de apropriação." (Matos, 2007).

Seguindo essa vertente, destaca-se ainda o artigo de Gomides, Carvalho e Rocha (2021) *Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos* em que buscam reconstruir, usando de entrevistas com dois professores surdos, "suas trajetórias, tendo em vista, por um lado, os percursos sócio-históricos nos quais eles se engajaram, durante sua formação leitora e, por outro lado,

o entendimento de constituição leitora como um fenômeno social, cultural e identitário" (Gomides; Carvalho; Rocha, 2021, p. 17).

A tese de Liliane Ferrari Giordani (2003): *"Quero escrever o que está escrito nas ruas": representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos*, propõe diálogos entre as "histórias da academia e as histórias da rua"(p.19) com diferentes *personagens* que compõem o espaço da pesquisa, por meio narrativas dos surdos que marcam suas vidas, marcadas pelas representações constituídas em um sistema de significação produzido dentro das relações de poder e mergulhar em seu contar para redescobrir jeitos pedagógicos, jeitos de escola. A autora:

> (...)propõe traçar um percurso, que possibilite pensar sobre a relação da comunidade surda com a escrita, tendo como recorte as narrativas dos sujeitos envolvidos nesta história, jovens e adultos surdos das Totalidades Finais[3] do Centro Municipal dos Trabalhadores – Paulo Freire, na cidade de Porto Alegre - RS (Giordani, 2003, p. 16).

A pesquisa apontou que mesmo os espaços pensados para o fazer pedagógico diferenciado acabam caindo no marasmo da repetição, em busca de cumprir rituais de ensino que não valorizam a diversidade das linguagens, dos letramentos que os jovens e adultos surdos possuem e que envolvem a língua escrita, mas que não é a exigida ou aceita nas escolas. A autora observa que se não há inovação dentro do espaço do currículo, há, sem dúvida, um espaço motivador na participação política, no engajamento coletivo.

Destaquei alguns aspectos trabalhados por Giordani(2003) como pontos a serem discutidos em minha pesquisa, entre eles: o trabalho com as narrativas dos surdos; os caminhos para a valorização dos saberes não escolares e como estes podem favorecer os letramentos; (no meu caso o letramento literário); a forma como ela trabalhou os conceitos freireanos; para desconstruir uma prática de escolarização que se nomeia freireana mas que não apresenta resultados nessa direção; a abordagem pautada pela afetividade e pela escuta sensível. A tese em questão analisa não só as narrativas produzidas, mas principalmente:

[3] Cf. Giordani, 2003, p.16. As Totalidades de Conhecimento não representam etapas estanques, nem seqüência linear, de tal forma que não necessariamente se precise partir de uma para chegar na outra. Totalidades iniciais (1, 2 e 3) correspondem ao processo de Alfabetização eTotalidades finais 4,5 e 6 abrangem todas as disciplinas do currículo com igual carga horária, cumprindo assim todo o ensino fundamental.

> (...)os percursos dos lugares, falta de lugares e não lugares da escrita nas conversas pedagógicas reinventadas pelas conversas de vida. Esse trabalho, ao final, revisita o espaço pedagógico onde estão inscritos os narradores da pesquisa. Revisitar a escola na tradução das narrativas de vida marcadas pelas experiências de escrita que, talvez possam contar ao professor sobre outras escritas. Esta intencionalidade não centra sua preocupação no pedagógico e, sim, nas coisas da vida, nas escritas da rua que nos dizem do que a escola não diz. Não é pesquisa da escrita na escola, é pesquisa da escrita de vida que nos falam os alunos da escola" (Giordani, 2003, p.08).

Essa busca pelo **não lugar**, o **entre-lugar**, permeia as narrativas que analisei, e comparar com os estudos de Giordani (2003) demonstra como ainda não estamos preparados para a inclusão. Novos parâmetros só trarão mudanças se forem definidos junto com os surdos, os professores, a escola, e com quem mais aceitar se propor a este desafio de construir outras escritas. Apresentar essa e outras experiências semelhantes para convidar, a quem com elas se sensibilize, a buscar outros olhares guiados pelas letras contadas pelos surdos na sua vida cotidiana.

2.2 Ler para (não) desviar da trajetória

A educação no Brasil segue fortemente os ditames da civilização ocidental, não só pelo processo de colonização historicamente vivido após a chegada dos europeus, mas principalmente pela manutenção social imposta em praticamente todas as instâncias sociais que, de uma forma ou de outra, fazem parte do cotidiano de todos: escola, igreja, trabalho, instituições públicas etc.

Na escola essa colonização é vivenciada por todos nós que a frequentamos, e o ápice dessa colonização é o silenciamento dos discentes, que ano após ano se sentem cerceados pela doutrina do não uso da palavra. Segundo Volóchinov (2017, p.185-186) "toda a doutrina sobre a significação e o tema da palavra é penetrada inteiramente pela ideia falsa da compreensão passiva, isto é, de uma compreensão da palavra em que a resposta ativa é eliminada de antemão e por princípio". O Letramento literário propõe o oposto desse silenciamento. Exige que a formação leitora provoque o leitor a uma atitude responsiva perante o texto e as vivências.

A partir dos cinco trabalhos aqui destacados, no contexto dos setenta e sete trabalhos encontrados ao compor o Estado da Arte da tese de Doutorado "A formação leitora dos discentes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará:

diálogo entre as narrativas de Si e as narrativas literárias", foi possível avaliar que o trabalho proposto, de discutir os processos de formação leitora dos discentes surdos e ouvintes de um curso de licenciatura em letras libras, enfocando os saberes que se constituem, como esses saberes ajudam a repensar atitudes e posicionamentos perante si e perante a vida, apresenta diversos aspectos de ineditismo, dado o contexto e o conjunto narrativo que compõem a materialidade da pesquisa.

Todos os trabalhos encontrados durante a pesquisa ajudaram a compreender que a maior parte das atividades voltadas para a formação leitora ainda são pautadas no uso de textos diversos e de textos literários com a finalidade de trabalhar com aspectos gramaticais, ou com a compreensão/decodificação das informações dos textos, com intuito de alfabetizar, mas não com o aprofundamento que o letramento literário exige de um trabalho de leitura e análise literária, que deve existir em qualquer nível de formação, sempre observando a maturidade de cada leitor envolvido nesse processo.

A composição do Estado da Arte foi profícua para delinear alguns encaminhamentos metodológicos, ampliar o referencial teórico a ser utilizado e para vislumbrar as possibilidades em relação aos procedimentos éticos que se deve ter, a partir de diferentes materialidades e dos participantes, reafirmando a necessidade desse procedimento para a realização de qualquer pesquisa, nos mais diferentes campos do conhecimento.

2.3 Formação leitora ou letramento literário?

Aqui é interessante designar que, para os fins desta pesquisa, a partir do levantamento do estado da arte, tomei o termo formação leitora como algo mais amplo, que abrange todo um processo de letramento para que se possa ler textos escritos e/ou interagir com as diversas formas de codificação/decodificação de conhecimentos que envolvam processos dialógicos, o que coaduna com a metodologia de análise de dados desenvolvida por Motta (2013) em seu livro "Análise Crítica da Narrativa". O letramento literário foi tomado como um ato específico, uma das etapas da formação leitora, e optou-se pelos trabalhos de Cosson (2016, 2019) para compreender este conceito.

Muitos são os estudos que destacam a necessidade do acesso à escola e vinculam esse acesso automaticamente a conquista da palavra escrita e da palavra lida como se de fato essa equação fosse exata, mas infelizmente não é. O que inúmeros estudos estatísticos demonstram é um quantitativo de pessoas que entram na escola e saem sem atingir esse potencial. Classificações como analfabeto funcional e outras similares são utilizadas para marcar essas pessoas, sem contar as que nem sequer conseguem se alfabetizar:

> Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) 2023, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE), no Brasil, em 2024, havia 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade não alfabetizadas, o equivalente a uma taxa de pessoas não alfabetizadas de 5,3. Dentre elas, 54,7% (5,1 milhões) viviam na região Nordeste e 22,8% (2,1 milhões) na região Sudeste. Em relação a 2022, a redução foi de somente 0,2 ponto percentual, o que corresponde a uma queda de pouco mais de 232 mil pessoas em 2023 (Brasil, 2025).

Diante desse cenário, falar sobre letramento literário e formação leitora pode passar a impressão de se querer muito além do possível, mas não. É justamente para ajudar a reverter esse quadro que a comunidade escolar pode lançar mão desse processo de formação leitora (leitura de textos ficcionais e não-ficionais, das pessoas e dos, dos contextos sociais que nos cercam), para proporcionar um horizonte maior de formação do ser humano, principalmente em relação a produção de sentidos do mundo e das relações sociais.

O ato de ler de forma significativa, que produza sentidos e amplie conhecimentos é de suma importância porque, a partir desse poder conquistado, o educando terá autonomia para aprender a partir da escolha e leitura de outros textos (Freire, 2021). Porém, o letramento literário coexiste de forma diferente com a leitura de mundo, e até sem a presença da palavra escrita. O contar histórias é um ato ancestral e nos define enquanto seres que constroem o estar no mundo a partir de narrativas, de memórias dos acontecimentos e das vivências acumuladas, que se transformam em conhecimento de mundo e despertando a sensibilidade do ser humano.

O letramento literário ajuda a despertar a atenção para as experiências presentes nas narrativas, a ética das relações, a imaginação que conduz a curiosidade e que tanto nos auxilia quando da necessidade de buscar soluções para várias situações da vida, e é a porta para fomentar a empatia, a emotividade e a amorosidade

ao chamar a atenção para os dramas que as personagens atravessam ao longo de uma história. E a vantagem do letramento literário é que não necessita o domínio da leitura e da escrita para começar. A oralitura, as imagens, desenhos animados e diversas outras formas de narrativas, muitas até já conhecidas das crianças, são um material que permitem iniciar esse processo de letramento literário.

A proposta do letramento literário que antecede o domínio da leitura escrita tem como base a necessidade da construção do pensamento crítico e transformador da sociedade a partir do diálogo estabelecido entre o leitor/ouvinte e o outro, com suas alteridades, presentes nas narrativas e que dialogam com o mundo, com a realidade, com a sociedade. É uma das possibilidades de convidar as pessoas a pensarem o mundo em que vivem para reconstruí-lo.

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 2021, p. 11).

O ato de ler tem um papel social relevante em relação a formação humana, crítica e libertadora. Não se trata de um ato mecânico de ler o texto ou simplesmente as palavras, favorecendo o desenvolvimento de habilidades da leitura e da escrita. Entretanto faz-se necessário romper com as amarras de uma educação bancária, domesticadora, para possibilitar a criação, a inventividade, a partir da poesia, dos contos, do cordel, do diálogo da palavra transformada em narrativas que espelham a vida em diálogo com o mundo social.

Conforme Candido (1972, 2004), a arte é uma necessidade humana, e a literatura é arte que dialoga com o tempo histórico, político, econômico, social e cultural. Homens e mulheres além das necessidades biológicas necessitam criar. A arte e a cultura são expressão de humanização e podem favorecer a recriação humana de forma livre. Há potencial formativo na literatura, porém, é um processo que ocorre de forma gradativa e deve se constituir não como práticas isoladas, mas de acordo com uma pedagogia institucionalizada, que possa ser praticada de fato e com efeito pelos professores desde o início da escolarização, e de preferência em diálogo com os letramentos que o sujeito trouxer em sua bagagem formativa. (...) “A transformação social é percebida como um processo histórico, em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. Já não há como absolutizar nem uma nem outra” (Freire, 1987. p. 30).

Todo diálogo (considero para esta pesquisa tanto o diálogo direto entre pessoas quanto do texto com o leitor) pressupõe uma contingência que poderá vir a ser dissolvida satisfatoriamente, na forma de uma interação entre o conjunto de expectativas arrolado entre emissor e receptor, ou não, ocorrendo aí um fracasso na comunicação. No texto ficcional é extremamente difícil dizer como ocorre essa contingência, já que tudo dependerá do leitor (receptor) que estiver interagindo com o texto e da mensagem explícita ou implícita ali existente. Essa é uma das razões para se falar da ideologia ou da pluridiscursividade presente em um texto e/ou de se definir a leitura como um processo dinâmico e que estabelece relações. Para que realmente ocorra esse processo o leitor precisa se manifestar e, obviamente, necessita de um espaço para isto.

Ao ler o texto, o leitor - que possui um manancial de conhecimentos e valores adquiridos através de suas vivências de/no mundo - poderá se deparar, provavelmente, com posições divergentes da sua e uma estrutura textual complexa, como por exemplo, uma narração fragmentada da história, focalizações múltiplas que deixam alguns pontos da narrativa obscuros, ou ainda o relato de situações que terão o poder de evocar recordações, sentimentos diversos que podem variar entre a alegria ou a tristeza, a revolta ou a sensação de justiça.

A partir daí, cada vez mais atento as minúcias contidas no texto, o leitor irá refletir sobre cada segmento, tematizando e organizando a partir desses um campo de referência para tentar buscar sua compreensão. Assim fará também com outros segmentos e, quando este novo segmento for tematizado, o tema anterior será afastado, tomando a posição de horizonte, e assim fará sucessivamente, até o final da leitura, onde então, de posse do repertório total da narrativa tentará compreendê-la, extraindo dela uma interpretação que tenha respaldo, que produza sentidos, momento esse em que se concretizará a interação entre texto-leitor.

Fica claro que falamos aqui da formação de um leitor ideal, ou leitor modelo, como fala Eco (1979), que possua as condições mínimas necessárias para a realização deste ciclo complexo que é o ato de leitura. Mesmo assim um único texto pode atingir tanto o grande público como um público mais especializado, agradando a todos, já que é possível estabelecer com os textos literários diversos níveis de leitura, desde uma leitura linear e simplificada, que identificará apenas o enredo principal das histórias, até uma leitura mais profunda, que é a idealizada quando se

busca formar um leitor pleno, capaz de produzir sentidos cada vez mais complexos e relacionados com o mundo que o cerca.

O texto literário pode assumir a forma de uma focalização múltipla; uma multiplicidade de narradores e/ou pluridiscursividade; de cortes temporais; de insinuações ou subentendidos; dialogismo; pode aparecer ainda na forma de suspense (ou não-dito); de quebra da continuidade; enfim, através de diversos recursos utilizados na criação da narrativa que sirvam para dar margem ao leitor de pensar e interpretar o que está escrito em contraponto com o seu mundo de valores e expectativas.

Nenhum texto existe isolado, mas coexiste numa relação dinâmica entre o autor, o leitor e suas experiências de mundo. Nesse caso o leitor tem de recuperar o caminho de construção do autor, e aqui se observa que, para ler, é preciso ter criatividade, que esta não é exclusividade do autor, se o leitor quiser atingir um nível superior de entendimento do texto. Um texto não será completo se não for considerado como um todo, ou seja, o texto e o contexto. E além desses, o outro polo da comunicação: o leitor. Um texto literário só terá atingido sua plenitude quando o leitor se sentir envolvido o bastante para refletir sobre aspectos de sua vida a partir do que tomou conhecimento em contato com a história, que pode ter sido ouvida, lida, sinalizada ou representada em um filme ou teatro, por exemplo. É nessa vivência que os saberes se processam.

O leitor que conseguir criar esse vínculo com a narrativa a que foi exposto, começa a sentir que não está sozinho com suas dores, não é o único a ter um amor imensurável por alguém (amor esse que muitas vezes não dura mais que alguns encontros), que a sociedade é injusta e precisa ser chacoalhada para ser mudada, que os problemas existem e podem ser enfrentados, resolvidos ou simplesmente suportados, entre tantas outras possibilidades que um texto literário pode apresentar ao leitor e fazer com que ele dialogue com este universo de possibilidades.

É importante para a efetivação desse conhecimento que o leitor exerça também o papel de escritor, que consiga colocar para os outros os seus próprios sentimentos, suas experiências da vida, suas dúvidas e possíveis certezas. Ao trazer esse movimento é que provocamos a formação leitora. Nesse processo, o letramento literário é um passo extremante importante, porque envolve a fruição, a capacidade de compreender e se apropriar de uma linguagem metafórica e das tramas ficcionais que compõem os textos literários.

A formação leitora busca despertar o leitor em sua totalidade, ou seja, motivar a leitura literária e, a partir dela, abrir as possibilidades de compreensão do lido, agregando outras fontes de conhecimento, em diálogo com as próprias experiências e ampliando seus conhecimentos, solidificando saberes, tanto de si quanto do mundo.

Assim se formam os saberes do ler e do narrar: a partir da escuta atenta sensível e da possibilidade de cada leitor ou de um grupo de leitores realizar leituras e, a partir destas, discutir, pensar e se repensar, produzindo com esse movimento condições de produzir escritas significativas, que tenham sentido para cada pessoa, para sua vida e para o outro com quem queira compartilhar suas vivências.

Para Hooks (2013, p.17): “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros”. Os textos literários propiciam espaço para “ouvir o outro”. A partir desse ’outro’ presente no texto literário, que traz experiências ficcionais (ou não) que possuem verossimilhança com diversas situações reais, cria-se o ambiente para que cada um possa partilhar suas próprias narrativas, ou, para usar um termo corrente na atualidade, criar as “narrativas de si”.

2.4 A Construção da Identidade cultural do Surdo

Identidade cultural é aquela que surge da vivência de um indivíduo com seus semelhantes, em relação a aspectos basilares de sua constituição enquanto ser humano: suas crenças, escolhas afetivas, língua, origem e raça, entre outras possibilidades dentro do mosaico que pode vir a constituir uma identidade individual, que estará, indubitavelmente, inserida em uma identidade coletiva.

> Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2001, p.13).

É preciso observar como isto se dá em relação à formação da identidade surda. Um surdo que nasce em uma família de pais ouvintes terá que enfrentar logo no início da sua formação intelectual uma barreira, que é a barreira linguística. À parte todas

as questões de preconceito que poderão decorrer, as quais não serão examinadas no presente trabalho, a condição existente - a surdez – será um fator preponderante na formação de sua identidade. Segundo Perlin (2013), existem sete diferentes identidades surdas:

> 1. Identidade surda (ou política): privilegia o uso da Libras, da experiência visual e total inserção na comunidade surda;
> 2. Identidade híbrida: Presente em indivíduos que nasceram ouvintes e perderam a audição na infância, na adolescência ou até mesmo no decorrer da vida adulta;
> 3. Identidade de transição: quando o surdo, por algum motivo, não tem contato com a Libras e com a cultura surda e, em algum momento, passa a conhecer uma comunidade surda e a se integrar, paulatinamente, ao universo da surdez;
> 4. Identidade flutuante: o surdo tem dificuldade em se identificar tanto com a cultura surda como com a cultura ouvinte;
> 5. Identidade surda de diáspora: representada por surdos que, por motivos diversos, estão em constante movimento entre cidades, estados e até países diferentes, absorvendo um pouco de cada cultura, mas sem se fixar em nenhum lugar;
> 6. Identidades intermediarias: fazem uso do aparelho auditivo e tem características que não lhe permite uma identidade surda, isto é, a sua captação de mensagem não é totalmente visual, e geralmente levam uma vida de ouvinte;
> 7. Identidade surda incompleta: o surdo nega a sua própria identidade, socializando-se no ambiente dos ouvintes. Possui certa habilidade de articular as palavras, na maioria das vezes usa aparelho auditivo e recusa o uso da língua de sinais (Perlin, 2013, p. 62-65).

A complexidade que cerca a construção de uma identidade, quando se trata de uma pessoa surda, ainda perpassará por todos os aspectos acima elencados, e por todas as possibilidades de interseccionalidade que os estudos desta área têm apontado: gênero, raça, faixa etária, classe social, etnia, sexualidade, religião, neurodivergência, entre outras.

Todo ser humano busca se reunir com seus pares, até mesmo como uma forma de se sentir pertencente a um grupo. O sentimento de pertença é construído na convivência com pessoas que possam reafirmar o valor de nossa forma de ser e estar no mundo. As associações de surdos são um exemplo de espaços de convivência, assim como as escolas especializadas, que foram até pouco tempo basicamente os lugares que possibilitavam esta convivência entre pessoas surdas.

Com todas as mudanças sociais e políticas ocorridas de uma maneira mais contundente desde o final do século XX até o momento atual, estes espaços têm se ampliado para outros espaços púbicos, ainda que em algumas vezes se presencie a existência de “nichos culturais”, situação até previsível, dada as circunstâncias nas

quais a diversidade de valores socioculturais começa a ser percebida, vivenciada e aceita pela sociedade em que vivemos.

Basta lembrar fatos como Apartheid, que separava os brancos e negros na África, as favelas brasileiras que por muito tempo foram encaradas com preconceito e medo – afinal, se teme aquilo que não se conhece - e tidas como espaços marginalizados e marginais. Também os surdos, que muitas ações preconceituosas sofreram, principalmente em relação a sua língua, foram marginalizados da sociedade.

A desconstrução de valores pré-concebidos, que vem permeando a sociedade humana de uma forma bem ampla, graças ao que se denominou de processo de globalização, advento que se precipitou no século atual, principalmente com a existência da internet e da larga utilização das redes sócias, é um dos fatores preponderantes para a mudança de prisma da humanidade em relação à diversidade humana e social, ao outro e a valorização da identidade.

> As identidades surdas são construídas dentro das representações possíveis da cultura surda, elas moldam-se de acordo com maior ou menor receptividade cultural assumida pelo sujeito. E dentro dessa receptividade cultural, também surge aquela luta política ou consciência oposicional pela qual o sujeito representa a si mesmo, se defende da homogeneização, dos aspectos que o tornam corpo menos habitável, da sensação de invalidez, de inclusão entre os deficientes, de menos valia social (Perlin, 2004, p. 77-78).

Mas não podemos esquecer que o ser humano tem como princípio de construção do eu o diálogo com o outro. As identidades são complexas justamente pelo dialogismo existente em seu cerne. Nossas escolhas estão pautadas pelo olhar que o outro tem de nós, ao mesmo tempo em que nós também influenciamos o outro a partir de nossas ações/reações (Bakhtin, 1993) e a linguagem sempre teve papel decisivo nessa construção, uma vez que é o agente transmissor de ideias/conceitos com os quais concebemos nossa subjetividade, e quando se trata de pessoas surdas, a escola se torna o espaço social mais profícuo para a aquisição da Libras, porque na maioria das vezes as pessoas surdas nascem em famílias ouvintes e, fora a linguagem caseira estabelecida para a comunicação, não tem contato frequente com a Língua que deveria ser a sua principal forma de compreender e se comunicar com o mundo.

Vivemos um momento em que é possível observar as pessoas se descobrindo como seres em permanente desconstrução, seguindo o que acontece com o mundo a sua volta, com as fronteiras entre o eu e o outro se tornando cada vez mais fluídas,

e as concepções identitárias mais complexas e multifacetadas que em qualquer outro momento da humanidade. Assim, podemos referenciar a identidade como um elemento em construção permanente e, por isso, de difícil delimitação, diferentemente do que se pensava em séculos anteriores.

2.5 Educação de surdos

Ao se tratar a educação como mero instrumento de repasse de informações, silenciando o educando, inculca-se neste a submissão. Poder ouvir o outro e se expressar para o outro são fundamentais para que nesse processo dialógico os saberes se construam. Ainda existe outro agravante nesse panorama: os educandos que têm necessidades especiais: surdos, cegos, autistas, síndrome de Down ou duas ou mais situações que necessitem de um trabalho mais acurado. Não é simples pensar uma educação de qualidade, mas não é impossível, principalmente se for considerado os benefícios que uma educação fortalecida por ações que realmente pensem no bem coletivo, na integridade do ser humano de forma ética e inclusiva pode representar.

No Brasil a Educação de surdos ainda é entendida como integrante da modalidade de Educação Especial. As discussões atuais se estendem desde a promulgação da Constituição federal de 1988, da organização da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação em 1996, na elaboração das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em 2001 e em inúmeras leis e decretos que sucederam-se buscando adequar e aprimorar os documentos inicias, e que ainda precisam de debates para definir especificidades, principalmente no que concerne à surdez. O ponto principal das diretrizes é o que aponta para a necessidade de se garantir o acesso, a permanência e a inclusão. A Educação Especial é uma modalidade educacional presente em todos os níveis de ensino, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica regulamentam a garantia e o direito de acesso e permanência dos discentes, além de orientar para a inclusão em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2001).

Não é o cenário ideal, mas tudo é um processo, no que tange as reformulações sociais em qualquer instância. A questão da inclusão teve muitas discussões após a elaboração destas diretrizes, porque toda a sociedade vem se modificando: Novos

profissionais – professores, intérpretes - estão ocupando os espaços escolares, o número de professores surdos que estão adentrando nas escolas e universidades, escrevendo sobre suas experiências docentes, propondo novas estratégias e metodologias de ensino a partir do universo surdo, participando das esferas políticas, são fatores que estão contribuindo para mudanças que aos poucos começam a apresentar resultados perante a sociedade.

A atual Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) tem recebido muitas críticas por não deixar claro o espaço da Libras no escopo do ensino, em quaisquer níveis de ensino e muito menos aponta os objetivos aprendizagem voltados para as pessoas surdas e nem define parâmetros para o ensino da Libras. Com isso, as decisões sobre o ensino de surdos ficam à cargo de decisões das redes públicas e privadas de ensino, o que gera ambiguidades, ausências e falhas no processo educacional dos surdos. Assim como ocorre em relação à literatura e seu ensino na Educação Básica.

2.6 A Libras e a Língua Portuguesa na Educação de surdos

A Libras é considerada a língua natural do surdo, por se tratar de uma língua construída por meio da gesto-visualidade, em contraste com a língua portuguesa que é oral-auditiva. Como em qualquer cultura, não é possível dissociar a língua do processo de construção identitária. Porém, principalmente em relação à surdez, temos a diversidade da formação identitária de cada pessoa surda que fará uma ampliação destas possibilidades.

A língua, quando se refere a modalidade escrita da língua portuguesa, é o instrumento para a aquisição de novos conhecimentos, tornando o discente independente para o aprendizado, uma vez que poderá buscar, por si, o que for de seu interesse, principalmente considerando as possibilidades após o advento das redes sociais. A comparação entre os processos linguísticos das duas línguas, a Libras, como primeira língua (L^1) e a Língua Portuguesa como segunda língua (L^2), pode e deve trazer elementos para a análise do universo da surdez em relação aos processos linguísticos, aproximando-o do universo literário e ampliando suas formas de ver e se comunicar com o mundo que o cerca.

A tecnologia, principalmente a internet e as redes sociais, que podem apresentar o conhecimento e as informações por meio de imagens, devem ser melhor

aproveitadas, como recurso fundamental principalmente para a divulgação e valorização da cultura surda (PDE, 2008). Se o valorizar da identidade cultural dos discentes vem sendo apontado como fator primordial para o aprendizado, no caso do atendimento aos discentes com necessidades educativas especiais, além de ser primordial, se torna um desafio para o professor, que deve buscar o preparo e as ferramentas necessárias para este fim (Skliar, 1999).

A escola deve se preparar para e investir cada vez mais na apropriação dos artefatos culturais que valorizem a identidade e a alteridade próprias da cultura surda, se realmente quiser investir em um trabalho que respeite as especificidades desse grupo, e a literatura surda merece esse reconhecimento, divulgação e utilização enquanto instrumento de divulgação da Libras, das produções dos escritores surdos e fortalecimento de suas identidades (Soares, 2006). As autoras Karnopp; Klein e Lunardi-Lazzarin comentam que:

> As produções culturais de pessoas surdas envolvem, em geral, o uso de uma língua de sinais, o pertencimento a uma comunidade surda e o contato com pessoas ouvintes, sendo que esse contato linguístico e cultural pode proporcionar uma experiência bilíngue a essa comunidade. Nesse sentido, além da escrita da língua de sinais, a escrita da língua portuguesa também faz parte do mundo surdo, indispensável aos surdos brasileiros para a escolarização, a defesa dos seus interesses e cidadania. Pode-se pensar que o registro escrito em língua portuguesa favoreça a destruição da riqueza em sinais; mas esse registro, por si só, não é necessariamente um fator contrário, já que se pode pensar na escrita como a busca por tradução das raízes culturais (2011, p. 21).

O que se deve buscar é o respeito à diversidade cultural e linguística, e não uma imposição do uso somente da Libras ou somente da Língua portuguesa, porque qualquer uma destas imposições seriam ações excludentes e afirmativas de exclusão.

O advento da popularização da internet, dos celulares com câmeras e a possibilidade de assistir ou fazer vídeos revolucionou a cultura surda, principalmente no quesito Literatura. A expansão das possibilidades de criação literária, a partir do momento em que não se depende mais exclusivamente de um código escrito e de uma mídia impressa para sua divulgação, tornou os celulares uma biblioteca de literatura surda ambulante, literalmente nas palmas das mãos dos surdos, para que possam acessar e conhecer muito mais sobre a diversidade de sua própria cultura.

Na construção da identidade surda a língua de sinais desempenha este papel como qualquer outra língua, e é na convivência com seus pares ou com ouvintes que conhecem a língua de sinais que o surdo pode desenvolver sua identidade, se apropriando de uma forma eficaz de comunicação que tem o poder tanto de lhe

transmitir conhecimentos quanto de possibilitar-lhe expor suas ideias, sentimentos e concepções elaboradas em relação ao mundo e as pessoas que o cercam.

A partir dessa concepção de linguagem, é possível ver a importância para o surdo de se apropriar das diversas formas de manifestação da linguagem, inclusive a literária, uma vez que é o aspecto literário da língua o que melhor representa os sentimentos humanos, e é capaz de transformá-los, por meio da emoção que são capazes de despertar naquele que produz o texto e naquele que o recebe (Salles, 2004).

Muitos trabalhos têm investigado os conflitos de aprendizado dos surdos, principalmente em relação às experiências com a linguagem e a cultura surda, entre estes: o livro de Soares (2006) *Escola e surdez: o que dizem professores e pais a respeito*? Dorziat (2011) com a organização do livro *Estudos surdos: diferentes olhares*, Lodi, Mélo e Fernandes (2012) com o livro *Letramento, bilinguismo e educação de surdos.* O que se depreende de consenso entre estes autores é o fato de que a LIBRAS deve ser a língua de formação do surdo, por se tratar da língua na qual encontrará respaldo para seu aprendizado e inserção cultural, enquanto a língua portuguesa será sempre colocada como segunda língua, e uma possibilidade de ampliação de seus horizontes e necessária para o convívio com a sociedade envolvente.

2.7 A literatura e as narrativas surdas

As narrativas literárias têm o diferencial de, além de trazer o discurso do outro para dialogar com o leitor, trabalhar o ‘outro’ contido em nós, o subconsciente, que guarda experiências vividas, emoções, traumas que só voltam à superfície e se tornam ‘vozes’ possíveis de serem ouvidas e compreendidas com o estímulo certo. Nesse aspecto, a narrativa literária abre esse espaço. A ficção ajuda a recriar os dramas pessoais, ajuda a externalizar o que machuca, incomoda ou o que alegra e provoca momentos de epifania. Clarissa P. Estés (1998), autora de origem hispano-mexicana de nascimento e húngara por criação, expõe que em sua tradição familiar, compartilhada pela sociedade em que foi criada, o poder das narrativas é usado como fonte de cura para muitos males:

> [...] o relato de uma história é considerado uma prática espiritual básica. Histórias, fábulas, mitos e folclore são aprendidos, elaborados, numerados e conservados da mesma forma que se mantém uma farmacopeia. Uma coleção de histórias culturais, e especialmente de histórias de família, é considerada tão necessária para uma vida longa e saudável quanto uma alimentação, um trabalho e relacionamentos saudáveis (Estes, 1998, p. 9).

Uma vida longa e saudável envolve despertar, ao longo da jornada, diversos saberes: sobre si, sobre o(s) outro(s) no que se refere ao saber da existência das diferenças, o saber respeitar, o saber ouvir, o saber falar, o saber ouvir as próprias angústias, o saber se expor, o saber lutar por seus direitos, o saber de lutar pelos direitos de todos, o saber de se cuidar e cuidar do mundo a sua volta. Sob o ponto de vista filosófico, Furió (1994) apresenta a seguinte classificação:

> • conhecimento declarativo - também chamado descritivo ou factual,
> • conhecimento processual ou procedimental - relativo às habilidades ou destrezas que dominamos e que, em geral, se demonstram por meio da ação de um saber-fazer;
> • conhecimento explicativo – que leva ou implica no domínio de teorias (compreendidas como construções dinâmicas de hipóteses entrelaçadas) que dão significado e profundeza aos dois tipos de conhecimentos anteriores e se caracteriza por seu poder predicativo (Furió, 1994.p.10).

Entende-se, dessa forma, que o conhecimento é um construto, que toma por base diversos saberes. Saberes que podem e devem ser compartilhados e complementados pelos saberes outros e de outros que se encontram em momentos de estudo, em momentos de trabalho, em momentos de vivência familiar e social. Saberes escolares e não escolares. As narrativas, ficcionais ou não-ficcionais são o instrumento dessa partilha, porém, as narrativas ficcionais são as que proporcionam uma internalização dos saberes partilhados de forma única, holística, o que pode ser vivenciado nos ambientes escolares com o letramento que visa entender estas nuances em textos literários.

Uma formação leitora que realmente provoque o leitor a se rever e ver o outro e, a partir desse diálogo se posicionar perante o mundo precisa destes múltiplos aspectos para se completar: uma narrativa instigante, escolhida para aquele momento de vida em que o leitor se encontra, um estímulo que provoque o diálogo entre o lido e sentido no momento da leitura, e para isso é “necessária a apresentação do processo de leitura a partir de um arcabouço teórico sócio interacional” (Amorim, 2013, p. 244).

A proposta para a efetivação dessa formação leitora é que o leitor assuma em um determinado momento o papel de autor. Esse é o momento da intervenção de um leitor mais experiente, para que o leitor em formação dialogue com os valores ideológicos, históricos, éticos e estéticos presentes no texto, permitindo a "abordagem crítica desses pelo leitor, que, ciente de tal fato, pode ser estimulado a desvelar, durante a interpretação propriamente dita, os mecanismos de poder, os interdiscursos, que constituem o texto lido" (Amorim, 2013, p. 244-245)

Não é um processo que se fixa no indivíduo a partir de uma especificidade. A análise de cada narrativa leva em conta os diversos elementos constitutivos de sua produção, mas não como condição **sine qua non**, mas tão somente como mais um fator componente de contextualização. As Narrativas de Si elaboradas por surdos foram definidas nesta pesquisa como um processo narrativo que tem a capacidade de principiar atitudes que venham a refletir na humanização das relações, cercadas de amorosidade e pautadas pelo diálogo e pela ética, colaborando para que a liberdade de agir e se expressar não seja um privilégio para alguns, mas a legitimação de todos enquanto seres sociais, detentores de direitos e conscientes dos deveres para com a existência e a liberdade do outro-em-mim.

2.8 Literatura surda

Uma das definições da literatura a descreve como a "arte de compor ou escrever trabalhos artísticos em prosa ou verso" ou ainda como "O conjunto de trabalhos literários de um país ou de uma época" (Ferreira, 1992). Por se tratar de uma definição elaborada no final do século passado, se a refizermos com o olhar atual, poderíamos acrescentar que a literatura também é um conjunto de textos orais, escritos ou visuais que representam grupos, povos, etnias, raças, religiões.

É dessa forma que o conjunto de textos imagéticos produzidos por surdos ou para surdos, que tenham uma abordagem poética, seja este elaborado em prosa ou verso, também passa a ser reconhecido como literário, daí a designação da Literatura que ganha a adjetivação "Surda". Para este trabalho, a designação **Literatura Surda** apresenta um conceito mais amplo. Observa-se entre os surdos a importância que os vídeos que apresentam depoimentos, histórias do cotidiano, piadas e acontecimentos sociais que envolvem o grupo ao qual pertencem adquirem ao serem vistos e comentados entre eles.

A existência e a ampliação desse fenômeno têm como principais propulsores: o acesso aos telefones celulares com câmera, que estão sempre disponíveis e podem registrar qualquer acontecimento que os surdos presenciem, ou vivenciem em sua jornada na construção de suas identidades; e as redes sócias, que possibilitam a divulgação quase que instantânea dessas produções. Independente do fato de que este fenômeno se constitui em uma condição única, por sua singularidade, para corroborar com a construção da identidade e da alteridade da pessoa surdo, é preciso que se classifique, dentro desse universo de produções, as que realmente possuem características literárias daquelas que representam apenas o registro de acontecimentos cotidianos ou o simples desejo de comunicação e a afirmação da identidade.

Ao inserir-se nesse universo que se amplia a cada dia, reafirmando a necessidade de estabelecer os princípios de alteridade que constroem sua identidade, tanto de forma individual quanto coletiva, no diálogo que se estabelece entre seus pares e, a partir desse ponto com as demais identidades (do ser surdo com seus aspectos formativos, ou seja, que ao mesmo tempo tem uma religiosidade, raça, condição financeira, formação política, escolaridade, relações familiares, etc.), o surdo passa a se valorizar enquanto indivíduo com características singulares e em igualdade de condições em relação aos demais grupos sociais, podendo assim transitar entre as diversas faces que compõem um ser social e delas se apropriar do que lhe for conveniente par compor seu mundo e sua identidade.

Em um primeiro momento, a questão da literariedade dessas produções não se apresenta como um aspecto relevante, mas historicamente todas as culturas buscam aprimorar o uso da linguagem, e esta busca se reflete em suas produções literárias. Assim, a literariedade, quando presente nas produções elaboradas a partir da Libras ou de sua expressão escrita (a mais conhecida é a signwrinting) também aponta para o aprimoramento dessa cultura específica, no que se refere ao domínio dos recursos estilísticos, nesse caso especificamente a função poética (Moisés, 2012), inerentes a língua brasileira de sinais.

Para Sutton-Spence (2021), pesquisadora e professora surda, existem pelo menos quatro critérios a serem observados para classificar a literatura surda:

> 1) ser feita por surdos, podendo ser criada e apresentada por surdos ou podendo ser elaborada originalmente por ouvintes, porém, posteriormente adaptado por surdos; 2) tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda; 3) ter o objetivo de atingir principalmente o público surdo,

> mas também pode atingir os pais de crianças surdas ou professores que trabalham com alunos surdos, estudantes de Libras e outros participantes da comunidade surda; e 4) ser apresentada em Libras (2021, p.39).

É a partir desses pressupostos que os materiais de cunho literário são escolhidos para o trabalho em sala de aula, e concomitantemente, são originários de gêneros diversos e disponibilizados em mídias também diversas, que possibilitem a inclusão e o entendimento do conteúdo por parte dos discentes, independentemente de serem surdos ou ouvintes.

> A literatura surda começa a se fazer presente entre nós, se apresentando talvez como um desejo de reconhecimento, em que busca 'um outro lugar e uma outra coisa'. A literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas. Esse fato, entretanto, nos aponta os perigos da fixidez e do fetichismo de identidades no interior da calcificação da cultura surda, no sentido de trazer um romanceio celebratório do passado ou uma homogeneização da história do presente. Não estamos falando de literatura surda no sentido de oposição à ouvinte, mas direcionamos nossa análise à perspectiva apontada por Bhabha (2005) quando afirma "privado e público, passado e presente, o psíquico e o social desenvolvem uma intimidade intersticial. É uma intimidade que questiona as divisões binárias através das quais essas esferas da experiência social são frequentemente opostas espacialmente" (BHABHA, 2005, p. 35). (Karnopp, 2006, p. 100).

Karnopp ressalta os mecanismos que colocam o dialogismo como instrumento primordial para a construção dos processos históricos e sociais e a multiplicidade de vozes que assim contribuem para tecer interações permanentes e dinâmicas, e reforça os argumentos que apontam a literatura como fator que contribui para a construção da identidade surda.

O que se pode esperar da literatura como contribuição para a construção da identidade surda pode ser delineado a partir de três pontos: despertar o desejo de comunicação entre os surdos, não só dentro de suas organizações locais ou espaços de convivência cotidianos, mas com os surdos de diferentes lugares, estados e países; potencializar o uso da língua de sinais ao explorar os diversos gêneros discursivos, e; apresentar aos ouvintes a possibilidade de apreender o universo surdo a partir de gêneros textuais que primam por trabalhar com a emoção, que aproxima os seres humanos, abrindo um espaço comum de dialogicidade entre as alteridades e diversidades.

3 A VEREDA FILOSÓFICA: ABRINDO POSSIBILIDADES DE DIÁLOGO

É possível questionar: se o ideário da Colonização encontra apoio em textos literários e no imaginário coletivo, o contrário – a decolonização e o Bem Viver – também podem fazer-se presente e transgredir o que está posto? O foco dessa discussão incide na afirmação de uma existência estreita entre o imaginário de autores provenientes de diversas culturas que apontam possibilidades para que a diversidade e a alteridade das formas de vidas que compõem o mundo possam efetivar-se na visão Pacha Mama: includente e responsável e na necessidade de se rever as práticas de ensino de literatura para que a formação de leitores busque desenvolver e sedimentar esta outra forma de ver o mundo, contrariando o que foi construído desde a Colonização.

Os apontamentos aqui apresentados se constituíram pela leitura e diálogo com os textos teóricos e literários, a fim de fomentar as reflexões sobre o problema da tese e os princípios que regem essa filosofia, segundo Acosta (2016), como enfoque principal da discussão, fazendo um breve apanhado de outras filosofias que coadunam e são consideradas Filosofias Latino-americanas ou decoloniais, trazendo as sugestões aqui tecidas para compor as categorias de análise das narrativas dos partícipes.

3.1 O Bem Viver: Novo-Velho Mundo?

Para Alejo Carpentier (Apud Acosta, 2016. p.6), “Os mundos novos devem ser vividos antes de ser explicados”. É necessário entender esse momento da vida no planeta e traçar outras formas de estar-viver-agir se quisermos não só ter uma visão de futuro, mas ter condições de concretizar esse futuro. Em novembro de 2022 a população mundial foi estimada em 8 bilhões (UNFPA, 2022**)**. Alcançamos um número de pessoas no planeta que não terão como sobreviver com dignidade se a lógica do “discurso desenvolvimentista”, que aceita e incentiva a exclusão social e a pobreza de uns em favor do enriquecimento de outros, se mantiver. A partir da filosofia do Bem Viver, proponho que a educação reveja suas bases epistêmicas para que a escola venha efetivamente contribuir com seu papel social de formar as pessoas para uma sociedade ética, com respeito à diversidade e a alteridade, e que esse respeito se

estenda a todas as formas de vida, como princípio irrevogável e fundamental. Segundo Alberto Acosta,

> Requeremos um discurso contra hegemônico, que subverter. O discurso dominante e suas. Res. Correspondentes práticas de dominação. E igualmente. Novas regras e lógica de ação. Cujo êxito dependerá da capacidade de pensar, propor, elaborar e. Inclusive. Indignar-se globalmente, se for o caso (Acosta, 2016. p. 34).

Mas como indignar-se globalmente se a desinformação é o ponto forte das mídias atuais. As redes sociais têm ocupado um lugar privilegiado na vida das pessoas por vários motivos, mas um dos principais é a ausência de uma escola que consiga formar pessoas a partir de novas regras e lógica de ação e que, dessa forma, consiga fomentar em cada um, a capacidade de indignar-se pensar, propor e elaborar soluções plausíveis para quaisquer situações de descaso, omissão, preconceito, discriminação, exclusão e demais atos que venham a ferir a dignidade da vida no planeta. Inclusive, principalmente a do próprio planeta, no qual vivemos de empréstimo, tão efêmero é nosso tempo de vida aqui em comparação aos milhares de anos de existência do planeta.

Acosta (2016, p. 69) escreve que “O Bem Viver é, por um lado, um caminho que deve ser imaginado para ser construído, mas que, por outro lado, já é uma realidade”. O autor reforça ainda que o “Bem Viver apresenta-se como uma oportunidade para construir, coletivamente, novas formas de vida”. É o resultado de uma busca por novas formas de estar no mundo, forjadas durante longos conflitos entre os povos originários e as diversas formas de Colonização a eles impostas, e por isso a identificação entre essa filosofia e o desejo de mudança por parte de grupos excluídos e marginalizados histórica e socialmente, mesmo que não pertençam a povos indígenas, se faz de forma quase que imediata. Ainda, segundo Acosta:

> O Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Enquanto proposta holística, é preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: o conhecimento, os códigos de conduta ética e espiritual em relação ao entorno, os valores humanos, a visão de mundo, entre outros (Acosta, 2016.p. 71).

O termo Buen Viver (BV) tem um correspondente, o *sumak kawsay (SK),* “derivado das ontologias relacionais andinas, andino-amazônicas e afrodescendentes” (Faria, 2016, p. 11). Ambos têm estado presentes nas discussões

mundiais desde o final do século XX, como forma de buscar alternativas para “o onipresente *american way of life*” (Faria, 2016, p. 11).

> Haveria “pelo menos” três grandes correntes de pensamento dedicadas à elaboração do conceito de SK/BV e à discussão acerca de sua aplicabilidade atual, quais sejam: (a) a socialista e estatista, (b) a ecologista e pós-desenvolvimentista e (c) a indigenista e “pachamamista” (Faria, 2016, p. 11).

A terceira “corrente” é a que recebe críticas mais contundentes, por pregar o retorno a uma visão de mundo pré-modernista, mas traz a concepção de se pensar o mundo e as relações humanas com o planeta a partir de uma visão “biocêntrica” em contraponto a visão antropocêntrica de mundo. Esse é um ponto a ser observado para várias situações de organização e estruturação do pensamento e dos modos de vida que hoje mantemos. O biocentrismo surge como opção para a dicotomia que dividiu os períodos históricos entre o apogeu e declínio entre o Teocentrismo e o Antropocentrismo. Uma visão de mundo que revê nossas bases epistêmicas em favor de todas as formas de vida. “O Bem Viver coloca, assim, o primeiro desafio: tentar olhar a vida, o mundo, as relações, em outras perspectivas. Nesse sentido, voltando a falar do atrás aimará, o futuro que não fica lá na frente, fica aqui” (Ibáñez, 2016, p.03).

> A filosofia do Bem Viver (incipiente no espaço acadêmico) propõe caminhos alternativos ao reconhecimento de diferentes concepções de vida, formas de viver e se organizar, se relacionar com a Terra e o meio ambiente, produzindo impactos à própria educação, no seu sentido mais abrangente e profundo. Paralelamente ao reconhecimento da vida em suas múltiplas expressões e possibilidades de *estar sendo* ou *vir a ser* encontram-se aberturas para identificar e colocar em diálogo distintas racionalidades, imaginários, saberes, práticas e vivências, aspectos constituintes das filosofias de vida, enquanto modos de pensar-fazer, representar e significar a existência humana (Pozzer; Dias. 2019, p. 123).

Em alguns países do mundo, o Bem Viver já não mais apenas uma Filosofia. Por se tratar de uma filosofia latente nos modos de vida de muitas populações, os princípios que a constituem passaram a ser respeitados a ponto de se tornarem esteio da Constituição, Lei maior que regula as ações políticas de países democráticos, como por exemplo, a Bolívia:

> a constituição boliviana de 2009 e, mais tarde, a Lei da Educação nº 070/2010, apresentam a concepção do Buen vivir recorrentemente, destacando como princípios a formação integral que "promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir em armonía com la Madre Tierra y em comunidad entre los seres humanos.(Bolívia, 2010, art. 3 inciso 11)" (Apud Mello; Santos; Pereira. 2021, p. 2).

Outro país que segue esse exemplo é o Equador, que nas últimas décadas tem enfrentado grandes mudanças políticas. A constituição de 2008 também apresenta em seu conteúdo "os princípios do Sumak Kawsay - o Buen Vivir Equatoriano". A Educação teve reflexos quase imediatos no que tange a proposição da Lei Orgânica de Educação Intercultural de 2011, que estabelece no 1º Artigo que "os princípios e os fins que orientam a educação equatoriana devem ter como marco o Buen Vivir, a interculturalidade e a pluralidade" (Mello; Santos; Pereira. 2021, p. 2).

Muitas vozes têm se levantado contra essas Filosofias, algumas externas, até no sentido de apontar para "a possibilidade de compreendermos o SK como uma "tradição inventada" (Faria, 2016, p.11). Outras internas, dentro dos próprios atores que vivenciaram a construção dessas Cartas Magnas. Vozes discordantes que não tem conseguido dialogar. Do momento promulgação da Constituição destes dois países até 2023, o cenário político não favoreceu para que se observasse as efetivas mudanças que podem ter ocorrido depois da nova Lei. Claro que a de se considerar que algo tão contraditório ao status quo dominante não será facilmente laureado em uma sociedade que, pelo poder financeiro, quer continuar a qualquer custo, mantendo uma visão desenvolvimentista, que por séculos só tem conseguido aumentar cada vez mais o abismo entre as classes, sempre em detrimento dos menos favorecidos de qualquer origem. E é justamente esses fatores que exigem ações de mudança de paradigmas em todos os campos, principalmente na Educação.

3.2 A Educação, a literatura e a filosofia do Bem Viver: sementes para um (re)começo?

O ser humano se constrói e constrói o mundo à sua volta, por meio de narrativas desde tempos imemoriais. Desde os desenhos nas cavernas que queriam registrar os acontecimentos e torná-los conhecidos por outros, as pessoas organizavam e ainda organizam suas vidas e seu estar-no-mundo a partir de suas narrativas pessoais. Por

isso reconhecemo-nos nas narrativas de outros, mesmo quando essas narrativas trazem outras formas de estar-no-mundo, provocando estranhamento, curiosidade, revolta, tristeza ou repulsa, a depender do que se descobre no decorrer da história.

Assim, é possível correlacionar as categorias que compõem o Bem Viver a uma forma de ler narrativas/construir narrativas que estabeleçam esse movimento circular e dialógico de troca de saberes que proporcionem: um conhecimento mais profundo de si e do outro; uma revisão dos códigos de conduta ética e espiritual que considerem a vida em todas as suas formas, questionando o que está posto e que, claramente, continua reproduzindo e fomentando cada vez mais a exclusão e a destruição do Planeta.

> Dessa forma, em nossa concepção da leitura como diálogo, compreendemos que o gesto inaugural da leitura começa com o leitor fazendo uma indagação. (...) Ler, metafórica ou literalmente, começa com uma pergunta que fazemos a um texto, não importa que essa pergunta seja para nos distrair, para nos emocionar, para nos confortar, para esquecer, para lembrar, para identificar ou para compartilhar. Se a leitura é um diálogo, todo o diálogo começa essencialmente com uma pergunta, com uma questão, cuja resposta nos leva a outra pergunta, e a outra resposta e a outra pergunta... (Cosson, 2016. p.41).

Até mesmo o questionar-se é uma forma de entender e buscar outras possibilidades, outras respostas para os mesmos fatos, algo que pode ser trabalhado desde o nosso nascimento. O papel do/a professor/professora é crucial, mas estes não são os únicos. As lutas de classe, o apoio da comunidade, as famílias (e que aqui não se conceba um conceito hipócrita de família, mas sim o que se concebe pelo sentimento de pessoas que forjaram esses vínculos nos caminhos traçados pela vida) todos são importantes agentes para fomentar uma mudança em uma situação que apresenta raízes tão profundas como as que têm ocorrido nessa primeira metade do século XXI. Cada área do conhecimento e da sociedade tem muito a contribuir.

A literatura, não só que se diz canônica, que é uma visão ocidentalizada que preconiza o que pode ou não ser considerado digno de ser denominado como literário, mas também as narrativas de todas as fontes que perpetuam acontecimentos, aprendizados, tristezas e alegrias, é uma das fontes para se conhecer a história, os feitos e desfeitos que nossa existência é capaz de produzir em relação ao outro e em relação à natureza. Tanto é que uma das bases da filosofia do Bem Viver se firma nas narrativas dos povos indígenas, nas quais os saberes milenares se fazem presentes e se renovam a cada vez que são contados de geração em geração.

Uma história entre os povos indígenas não é contada sem motivo. Na maioria das vezes, é contada para despertar nos ouvintes algum tipo de reflexão. É uma metodologia de educação tradicional, que é mantida não só por povos indígenas, mas por outros povos ao redor do mundo. As famílias sempre têm algum bom contador de histórias, aquele que lembra o nome de todos os que já partiram, quem se casou com quem, quantos nasceram, de onde vieram, e ainda conhece histórias de fantasmas, de aparições e outras que a vida a ele doou e que de bom grado passa adiante.

A escola roubou da literatura esse poder de conectar as pessoas. Falhamos na metodologia ao afastar as narrativas das pessoas, substituindo a leitura e a contação de histórias pela cronologia e biografia de autores, ou valorando determinados textos em detrimento de outros.

Narrar uma história tem o poder de despertar em quem a ouve o desejo de narrar-se também. E nesse momento a reflexão sobre Si a partir do Outro faz o leitor/ouvinte/narrador rever seus conhecimentos, tanto de si quanto do outro, repensando e (des)construindo seu conhecimento de mundo. “Em diversos espaços do mundo se levantam vozes em sintonia com as vozes do Bem Viver” (Acosta, 2016, p.34),

É esse poder transformador que as narrativas possuem e que precisa ser melhor explorado, principalmente dentro da Escola. A formação dos profissionais da educação de todas as áreas do conhecimento precisa ser revista para que a escola assuma efetivamente seu papel social e contribua para (trans)formação da sociedade. Não mais nos moldes ditados pela visão eurocêntrica e hegemônica, mas motivada por uma visão abrangente da sociedade que não vise o individualismo e egocentrismo, tão comuns ao que a sociedade ocidental acostumou-se a divinizar, mas que passe a ver/sentir a necessidade do bem comum, do necessário ao Bem Viver de todos, reconhecendo e compreendendo os principais elementos que compõem a Filosofia do Bem Viver para enxergá-los nas narrativas, tanto nas que se escolhe para serem contadas, quanto nas que são vividas por nós.

> É preciso compreender a diversidade de elementos. (...). Que proporcionam o Bem Viver: conhecimento; Conduta ética e espiritual; Valores humanos; Visão de futuro. (...) O Bem Viver aceita como eixo aglutinador a relacionalidade e a complementariedade entre todos os seres vivos, humanos e não humanos (Acosta,2016, p. 72-73).

A literatura como forma de educação, porque trabalha com os sentimentos humanos, é um fenômeno comum a todos os povos, seja na tradição grega quando as tragédias tinham a finalidade de educar moral e socialmente, e não só de entreter o povo, tornando-se um dos pilares da cultura ocidental, seja entre os povos tradicionais que mantiveram sua cultura primordial através da oralidade desde tempos imemoriais até nossos dias. Conforme Dussel:

> La humanidad, siempre e inevitablemente, sea cual fuere el grado de su desarrollo y en sus diversos componentes, expuso lingüísticamente las respuestas racionales(es decir, dando fundamento, el que fuera, mientras no sea refutado) a dichos núcleos problemáticos por medió de un proceso de "producción de mitos" (una mito-poiésis). La producción de mitos fue el primer tipo racional de interpretación o explicación del entorno real (del mundo, de la subjetividad, del horizonte práctico ético, o de la referencia última de la realidad que se describió simbólicamente) (Dussel, 2009. p. 37).

Vê-se, portanto, que a linguagem em sua forma narrativa, oral ou escrita, permeia desde sempre o fazer-pensar-sentir humano, para que este crie formas morais e éticas de (con)viver, de interrogar e de responder, de forma racional, às necessidades que o seu estar-no-mundo gera. Não fosse o desejo humano de dominar o outro, nada justificaria uma cultura se sobrepor a outra, um povo subjugar o outro. A sistematização do pensamento filosófico a partir dos povos originários e excluídos é o primeiro passo para uma mudança que exigirá décadas para se firmar.

Para Cosson (2016, p. 12) "A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência". Ao se abordar o ensino de literatura pela vertente do letramento literário a visão de mundo e o lugar de fala do leitor deve ser respeitado, não só para que as práticas escolares que tornem menos excludentes, mas principalmente para que, ao compartilharmos as experiências, cada participante se torne mais rico ao interagir e se emocionar com as narrativas.

É um extremo usar o termo "tradição inventada" para se referir a filosofia do Bem Viver. O conhecimento é um construto. O que ocorre é que os estudiosos buscaram uma forma de registrar os princípios que organizam e orientam o viver de populações - andinas, indígenas e afrodescendentes, comunidades que viveram a parte da lógica capitalista e eurocêntrica, ou por escolha ou porque foram alijadas e exploradas – e apresentaram essa Filosofia estruturada dentro da lógica eurocêntrica,

até para trazê-las em pé de igualdade para discutir frente a frente com as filosofias de base greco-romana.

Não é possível demarcar um momento do surgimento da filosofia do Bem Viver, uma vez que ela é constituída a partir do pensamento dos povos indígenas/andinos/afrodescendentes, mas a filosofia em si é um modo de vida destes povos. Esse pensar filosófico existe desde o surgimento das civilizações, desde a construção de regras dessas sociedades para estar no mundo, para conviver com os outros, consigo mesmo e com a natureza, e com os povos originários da América não ocorreu de outra forma. São os estudos e o registro de todas as circunstâncias que apontam para uma filosofia do Bem Viver que podem, sim, ter um marco histórico definido a partir das estruturações realizadas por filósofos como Dussel e Acosta, que passam, a partir desse marco, a pensar sobre as questões da humanidade a partir de outras epistemologias, do que se denomina atualmente de epistemologias do sul.

Para entender o Bem Viver, eu preciso olhar primeiro quem sou. O que me constitui, quais são as bases epistêmicas que me formam e quais são as filosofias que permeiam meu estar-no-mundo. Qual é a ética que constitui meus movimentos Individuais e em relação ao outro e a sociedade? Não é possível entender o outro sem entender quem sou, sem buscar dentro de mim as minhas raízes, a base que me sustenta. É isso o que constitui a base do Bem Viver. É o autoquestionar-se para entender que eu não existo sem o outro, que eu dependo do todo. Para que eu possa existir enquanto ser único, independente, eu preciso entender que dependente do outro e do mundo em que vivo, e só posso estar bem quando esse conjunto de formas vivas que me compõem estiverem bem.

3.3 O tempo e a vida

O tempo é o maior desafio para o ser humano. Ele é considerado invencível, porque marca o começo e o fim da existência. Surge então a tentativa de ludibriá-lo, e a experiência humana transforma em narrativas que tecem o imaginário universal inúmeras versões sobre o mesmo tema: o tempo e suas adversidades. Nas cavernas que abrigaram o Homem nos primórdios da humanidade os desenhos rupestres transmitem como o homem percebia a passagem do tempo, registrando o ser humano em seu nascimento até a velhice, os ciclos da lua e das estações, as mudanças entre

o dia e a noite e a posição das estrelas no céu. A percepção de tempo se mesclava com a percepção do espaço, do ambiente em que o homem daquele período vivia.

Sevcenko (1988) apontando as raízes místicas das narrativas e seu papel na constituição da história, ficcional ou verídica, discuti a Historiografia atual e a própria constituição cultural da humanidade a partir dessas considerações. O *homo herectus* já e definia suas relações com o mundo pelo ritmo. “A mudança no padrão dos objetos, simultânea a uma intervenção estética, revela crescente complexidade na ordenação social” (Sevcenko, 1988, p.122). O desenvolvimento da capacidade linguística e a vida em comunidade traz outras necessidades para a vida e o convívio humano, e isso se traduziu em inúmeras narrativas, repetidas e modificadas a cada nova imersão da memória pessoal para alimentar a memória coletiva.

> “É preciso reconhecer que muitas de nossas lembranças, ou mesmo de nossas ideias, não são originais. Foram inspiradas nas conversas com outros. Com o correr do tempo, elas passam a ter uma história dentro da gente, acompanham a nossa vida e são enriquecidas por experiências e embates. ” [...]. Queremos apenas fazer pensar no lastro comunitário de que nos servimos para constituir o que é mais individual. ” (Bosi, 2023, p.423).

A Vida humana ganha ritmo. A preocupação com o passado e o futuro motivam as ações do presente, uma vez que se toma consciência da fragilidade temporal da vida. A memória dos feitos humanos ganha uma dimensão mágica, e o contador de histórias, aquele que domina o poder de narrar, é também o líder espiritual do grupo: o Xamã: “Cabe ao xamã imprimir nos homens as feições indeléveis da identidade social da cultura a que pertencem. Através dele, e só através dele, os homens se encontram com os deuses, consigo mesmos e entre si” (Sevcenko, 1988, p.126). Ao dominar o ritmo, seja através do bater dos tambores, da dança, do encantamento das narrativas, o homem tem a sensação de dominar e controlar o tempo, se tornando transcendental.

Na mitologia grega, Cronos (Tempo) é retratado como um homem idoso com longos cabelos e barba brancos, mas também como uma forma invisível que está fora do alcance e do poder dos deuses mais jovens. Milhares de anos depois, os estudos sobre o tempo na narrativa dificilmente se dissociam do espaço, e muitas vezes ainda recorre aos demais elementos que constituem a narrativa para que possa ser abarcado sob diversos prismas e se dar a compreender. Assim como na antiguidade,

o tempo desafia o homem, por ser eterno, o primeiro, e ampliar justamente por essa condição, a finitude do segundo.

Segundo Paul Ricoeur (1983, p.83-84) Aristóteles apontava, em sua Poética, que os traços primordiais para a composição da intriga são: os estruturais os simbólicos e os temporais, e que essa composição deve passar pelo filtro cultural do leitor. Ricoeur(1983) trará para sua investigação as teorias aristotélicas e agostinianas, tecendo suas observações sobre os aspectos que tratam do tempo e da narrativa com base na recepção da obra: "O desafio é pois o processo concreto pelo qual a configuração textual faz a mediação entre a prefiguração do campo prático e sua refiguração pela recepção da obra".(p. 86-87).

É com base na estética da recepção que Ricoeur (1988) se presta a analisar, comparativamente, as obras de Aristóteles e Santo Agostinho, e delas subtrair as categorias de tempo e narrativa, pois assume que a "compreensão narrativa (...) só pode ser estabelecida e assume sua envergadura quando a obra exibe um mundo do qual o leitor apropria-se. Esse mundo é o mundo cultural" (p.84), no qual o leitor vive do qual retira elementos para complementar e compreender a narrativa lida. Assim:

> Existe entre a atividade de narrar uma história e o caráter temporal da experiência humana uma correlação que não é puramente acidental, mas apresenta uma forma de necessidade transcultural. (...) o tempo torna-se tempo humano na medida em que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal (Ricouer, 1983, p. 85).

O que seria o tempo sem o ser humano que age através dos tempos e transforma o mundo? Assim que o ser humano se deu conta de que apesar de invencível o tempo nada seria sem que houvesse outros elementos que marcassem sua existência infinita, as narrativas de aventuras e fatos históricos ou imaginários trouxe ao ser humano algo que só pertencia ao tempo: a imortalidade. Por meio dos registros de tudo que o ser humano fez, desde as mais remotas eras até nossos dias, e das possibilidades infinitas que o futuro nos reserva, cada um de nós apreende que, por si só, pode não ser páreo para vencer o tempo, mas pode eternizar-se ao narrar suas vivências. "O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher" (Coralina, 2012, p. 28).

3.4 A memória e a ressignificação do passado como instrumento de compreensão do presente e do futuro na formação discente e docente

A leitura de textos literários, por si só, não apresenta condições de formar um leitor. Esse processo necessita ativar a memória individual de acontecimentos que tenham relação com a narrativa literária. A partir do momento em que a atenção é capturada pela narrativa, e essa narrativa começa a produzir sentido, o cérebro passa a fazer conexões com memórias que tenham alguma correspondência com os fatos narrados. É nesse sentido que os teóricos estudam os processos da memória trazem os pressupostos necessários para o desenvolvimento de um projeto que tem o objetivo de discutir a formação leitora de discentes de um curso de licenciatura.

Segundo Bosi ([1994] 2023)[4], o **sentido mnemônico** – a memória e suas funções — desempenha papel central na construção da conduta humana, pois organiza experiências passadas, dá continuidade à identidade e orienta escolhas futuras. Por isso é fundamental entender esse processo de ativação da memória e seu papel na construção das narrativas pessoais e o quanto esse processo possibilita a ressignificação dos fatos vividos nesse momento de construção da narrativa pessoal, oportunizando apreender o passado com o olhar do presente e aprender com esse processo de conhecimento e reconhecimento de si. Bosi discute a constituição psíquica e social da memória; o valor e o papel das lembranças, a função social da memória e a constituição do narrador e de suas narrativas enquanto constitutivos de uma memória social.

Conforme Bosi (2023) a partir dos estudos de Bergson os debates sobre tempo e memória se acirraram, a ponto de a Psicologia Social repensar posicionamentos sobre os binômios: lembrança *versus* consciência atual e lembrança versus corpo de ideias – também designado de Ideologia. Uma das questões que guiaram os estudos de Bergson: “o que percebo em mim quando vejo as imagens do presente ou evoco as do passado? Para Bergson, “Na realidade, não há percepção que não esteja impregnada de memória” (2023. p. 6). “Aos dados imediatos e presentes dos nossos sentidos nós misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada” (2023. p. 7). “É do presente que parte o chamado ao qual a lembrança responde” (2023. p. 10).

[4] O livro **Memória e sociedade**: lembranças de velhos de Ecléa Bosi teve sua primeira edição publicada em 1994, pela Companhia das Letras e, em 2023, chegou à sua 20ª edição.

Segundo Bergson (2006) imaginar é diferente de lembrar. Seus estudos trazem a subjetividade como possibilidade de interpretação de fenômenos, rompendo com a visão cartesiana de ciência e dá início ao processo da ciência sensível. Bosi ressalta que para ela importa, porém, reter o princípio central da teoria de Bergson: “da memória como conservação do passado; este sobrevive, quer chamada pelo presente sob as formas da lembrança, quer em si mesmo, em estado inconsciente” (Bosi, 2023, p. 15).

Para Halbwachs (2004), o tempo é sempre passado, uma vez que nos damos conta de algo, este já habita o campo da memória. Lembranças puras precisam de imagens, sons ou sensações, que serão despertadas no presente, evocando o passado. Os processos de rememoração colaboram no processo de letramento literário, a partir do momento em que a ativação das memórias pessoais corrobora para a ampliação do entendimento do texto literário, provocando o que se denomina **produção de sentido**.

A elaboração de uma narrativa pessoal tem como condição indispensável o uso de uma linguagem: “O instrumento decisivamente socializador da memória é a linguagem. Os dados coletivos que a língua sempre traz em si. Entram até mesmo no sonho. Situação limite da pureza individual” (Bosi, 2023, p.58). Dessa forma, todo ser humano, ao narrar fatos de sua vida terá como intuito apresentar ao outro as suas experiências; sentimentos; juízos de valor sobre determinada situação. Nenhuma narrativa, mesmo as tecidas durante o sono, se abstêm do que Halbwachs denominou de noções gerais, e que Bosi assim descreve:

> As noções gerais permanecem em nosso espírito durante o sono. Nós continuamos a fazer uso delas, a senti-las, ao nosso alcance. No quadro dessas “**noções gerais**”, que não abandonam o homem sequer no sonho, destacam-se as **relações de espaço** (aqui, ali, dentro, fora, em cima, em baixo, esquerda, direita...), **as relações de tempo** (agora, já, depois, sempre, nunca, ontem, amanhã...), **as relações de causa e consequência** (porque, para que, tal que, de modo que...). As categorias que a linguagem atualiza acompanha a nossa vida psíquica, tanto na vigília quanto no sonho. Na vigília, de modo coeso; no sonho de modo, frouxo e amortecido, mas identificável. **As convenções verbais** produzidas em sociedade constituem o quadro ao mesmo tempo mais elementar e mais estável da memória coletiva (BOSI, 2023, p. 59, ênfase adicionada).

Não há existência sem narrativa, porque a vida é uma narrativa. Se a sociedade moderna não tivesse nos afastado tanto de nossa essência, a narração de histórias continuaria a ocupar seu espaço e sua importância na manutenção da cultura

de cada grupo social, e as discussões sobre incentivo à leitura e letramento literário talvez não tivessem um destaque tão grande como o que estão recebendo nas últimas décadas. Discutir as narrativas literárias de forma a evocar em cada leitor lembranças pessoais tem sido um processo natural para despertar o interesse pela leitura. Rever a própria história é um processo catártico, ao se tomar que:

> A lembrança é a história da pessoa e seu mundo enquanto vivenciado. A função da lembrança é conservar o passado do sujeito na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável alterado o corpo, claro ou confuso, simplifica se, por uma delimitação nítida. O trivial é elevado a ele, arqueou de insólito. E no fim, formou-se um quadro total novo, sem o menor desejo, consciente de falsificá-lo (BOSI, 2023, p. 71).

O tempo, como já foi dito no início dessa seção, é o maior desafio para o ser humano. Ele é considerado invencível, porque marca o começo e o fim da existência. Surge então a tentativa de ludibriá-lo, e a experiência humana transforma em narrativas que tecem o imaginário universal inúmeras versões sobre o mesmo tema: a vida. Nas cavernas, que abrigaram os primórdios da humanidade, os desenhos rupestres transmitiam como estes percebiam a passagem do tempo, registrando o ser humano em seu nascimento até a velhice, os ciclos da lua e das estações, as mudanças entre o dia e a noite e a posição das estrelas no céu. A percepção de tempo se mesclava, naquele momento da história humana, com a percepção do espaço, do ambiente em que o homem daquele período vivia.

Em seus estudos sobre *as formas do tempo e do cronotopo* (2017) Bakhtin trouxe questões sobre o espaço e o tempo em uma junção que resulta no ser-estar no mundo, em conjunção com o lugar e as demais pessoas, tida por ele como um direito de todo ser humano, constatadas a partir dos estudos da obra de Rabelais:

> [...] O universo espaçotemporal de Rabelais é um cosmo redescoberto na época do Renascimento. Trata-se, antes de tudo, do universo geograficamente preciso da cultura e da história. Depois, do cosmo astronomicamente elucidado. O homem pode e deve conquistar todo esse universo espaçotemporal. As imagens dessa conquista técnica do universo também são apresentadas em base folclórica. A planta mágica – Pantagruelion - é a árvore é a “erva-ruptura” do folclore universal.
> Em seu romance, é como se Rabelais nos desvelasse o ilimitado cronotopo universal da existência humana. E isso estava em plena consonância com a época dos grandes descobrimentos geográficos e cosmológicos que se iniciava (p. 215-216).

Bakhtin (2017) trabalha sob o ponto de vista social, porque trata do tema da memória contextualizando história social e história individual. Nesse aspecto coaduna com os estudos de Halbacks que, ao dedicar-se aos estudos da memória, classifica-a sob duas vertentes: memória coletiva e memória individual, sendo que a individual é moldada e constituída pelas interações entre indivíduos que compartilham de um mesmo grupo social.

As formas de Bakhtin teorizar sobre a memória estão refletidas e refratadas em sua teoria, em sua forma de ver e pensar o mundo, são uma continuidade de seus posicionamentos, de quando discute a questão da responsividade, do eu-para-mim, do eu-para-o-outro e do outro-para-mim. Os que dominam a arte de narrar, sempre terão vantagem sobre o tempo, porque ao narrar conseguem romper as barreiras temporais, presentificando o passado e colaborando para desvendar o futuro.

Trabalhando com a formação de professores, foi possível vislumbrar as possibilidades pedagógicas que o debruçar sobre a própria experiência enquanto discente pode auxiliar o (a) docente em seu trabalho. Como os participantes escolhidos para a pesquisa são discentes de um curso de formação de professores, torna-se profícuo o levantamento de dados que contemplem essa faceta. Afinal, quanto nós podemos aprender ao relembrar nossas experiências escolares?

A forma como reagimos perante nossos docentes, junto aos colegas de sala, durante a apresentação de trabalhos escolares ou realização de provas, todas estas ações formam um conjunto que gerou em cada um de nós ações ou reações que colaboraram na construção de nosso ser e do nosso saber. Como podemos tirar o melhor destes elementos que compõem nossa vivência em relação à escola, valorizando nossas histórias de vida por meio de uma autorreflexão, como forma de reelaboração consciente de nossas práticas e posicionamentos perante a vida. Por isso recorrer aos estudos da memória é um caminho promissor para uma pesquisa que busca entender os processos da formação leitora dos discentes surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará.

Como o enfoque principal da pesquisa envolve o processo de formação leitora e o diálogo entre as narrativas literárias e as Narrativas pessoais produzidos pelos discentes em contexto de sala de aula, é importante para a efetivação desse tipo de letramento que o leitor exerça o papel de escritor ou narrador, que consiga colocar para os outros os seus próprios sentimentos, suas experiências da vida, suas dúvidas e possíveis certezas:

> Stern concilia a suposição bergsoniana de que existe uma memória pura mantida no inconsciente, com a suposição de que as lembranças são refeitas pelos valores do presente. No que se aproxima de Halbwachs e Bartlett. Em termos experimentais, essa dualidade de pressupostos torna muito complexa a resposta à pergunta. Qual a forma predominante de memória de um dado sujeito? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer a sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória (Bosi, 2023, p. 71).

Assim se formam os saberes do narrar e da ressignificação, a partir da escuta sensível e da possibilidade de cada leitor ou de um grupo de leitores para conseguir realizar leituras e escritas significativa, que tenha sentido para si, para sua vida e para o outro, com quem queira compartilhar suas vivências, em busca de uma escuta ativa (Bajour, 2023) que reverbere em uma educação atenta e sensível, seja nas escolas, em espaços de convivência social ou mesmo individual, no aconchego de livro.

Em seu mais recente livro *Cartografia dos encontros: literatura, silêncio e mediação*, Bajour aprofunda alguns dos conceitos sobre a necessidade de o professor, principalmente de literatura, desenvolver uma escuta sensível em relação aos discentes, em qualquer nível de ensino, operando como um mediador do necessário diálogo que deve existir entre o texto lido e as vivências de cada participante da leitura. “Ninguém pode ter domínio absoluto sobre as ressonâncias imaginárias daquilo que é lido” (Bajour,2023, p.27). Cada um de nós carrega saberes e somente se aquele leitor mais experiente fizer uma mediação adequada deste processo de leitura, os saberes encontrarão espaço para serem partilhados.

Ainda em relação a mediação, Bajour aponta que é necessário desenvolver a “escuta ativa” principalmente em relação aos silêncios e potencializá-los, porque o silêncio mantém uma “relação tão próxima e cúmplice com as tramas de palavras, imagens e silêncios dos textos que as leitoras e leitores podem se sentir convocados a serem protagonistas da construção de sentidos” (Bajour, 2023, p. 27).

Em seu livro *Análise Crítica da Narrativa,* Motta (2013) já apontava para os princípios de se fazer do momento de contato e compreensão de narrativas uma experiência sensível, num processo de construção e produção de sentidos:

> Como método de observação, a percepção sistemática é a porta de entrada do mundo *para dentro de nós*, uma passagem para compreender os fenômenos do mundo, sejam esses fenômenos físicos ou abstratos. Uma **experiência sensível**, vivida por nós através de nossa capacidade de dar-nos conta, de criar consciência sobre as coisas, de acordo com Husserl. Essas experiências são consideradas por ele como vivências. Mas a graus

> distintos de vivências. Assim temos o grau primário de perceber algo e um grau secundário, mais complexo, o próprio ato reflexivo: uma consciência de segundo grau levada a efeito pelo impulso de conhecer (Motta, 2013, p.125-126).

Ao fazer a junção entre leitura literária e formação leitora, o que se espera e ter um leitor que além de conseguir entender a complexidade dos textos literários, consiga abarcar os conhecimentos ali expressos de forma agregadora para sua própria vida, ampliando seu capital mnemônico e expandindo suas perspectivas em relação a vida e a sua forma de estar no mundo. E este processo deve se dar em relação ao discente, surdo ou ouvinte, enquanto participante da vida acadêmica, e da vida em todas as suas extensões.

4 METODOLOGIA DA PESQUISA: AS NARRATIVAS LITERÁRIAS E AS NARRATIVAS DE SI EM PROCESSO DIALÓGICO-REFLEXIVO

4.1 Apresentação dos pressupostos metodológicos

Ao entrar no doutorado todos temos um projeto em mente, que irá se modificar, parcial ou totalmente, no decorrer do processo de formação. O meu projeto inicial tratava do projeto Político Pedagógico do curso de Letras Libras, com ênfase nas disciplinas da área de literatura. A primeira alteração se deu logo nas primeiras conversas com meu orientador que insistiu muito para que eu escrevesse sobre as metodologias de ensino de literatura no curso de Letras Libras. A sugestão se deu não só porque eu fosse professora das disciplinas de literatura dentro do curso de Letras Libras, mas também por conta do trabalho de pesquisa e discussões que ele acompanhava dentro do GELPEA.

O ato de ler e o incentivo à leitura – tema muito em voga na década de 1990, quando terminei a graduação e fiz o mestrado – sempre foi um tema de interesse e, a partir das vivências e leituras que desenvolvi durante os anos de prática docente, o projeto de tese começou a ser redesenhado e voltei minhas pesquisas para a formação leitora e as narrativas de discentes do curso de letras libras da Universidade do Estado do Pará.

A mudança foi significativa, a começar pelo objeto de estudo, que antes era constituído somente por documentos, e que agora se constituía a partir das observações de um processo de ensino-interação-aprendizagem entre interlocutores, gerando, dessa forma, toda uma reestruturação de objetivos; epistemologias, filosofias e aporte teórico-metodológico para essa reconstrução.

Os pressupostos metodológicos são um dos pilares de toda pesquisa, e condição *sine qua non* para seu o desenvolvimento e para encontrar respostas aos problemas que a motivaram. Diante de tantas mudanças, o caminhar pelas disciplinas Seminário de pesquisa e Estudos metodológicos instrumentais foi ao mesmo tempo descoberta – euforia e ansiedade. Porém, ser solicitada a pensar sobre cada ponto que constitui a pesquisa e apresentar para a sala contribuiu muito para esse processo. Assistir as apresentações de cada discente e as observações feitas por docentes da disciplina, mesmo com temas que parecem distantes, trouxeram aspectos que foram

agregando conhecimento que se tornaram “tijolinhos” para compor os projetos individuais.

Tomei como objeto desta pesquisa as narrativas de si de discentes surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA), a partir da provocação causada em sala de aula pela leitura de textos literários, mobilizados para a formação leitora, analítica e crítica de cada discente. O recorte para a análise teve como foco a escolha de textos obtidos na disciplina “Literatura Amazônica”, ministrada no último ano da graduação da turma que ingressou em 2022, e ocorreu no primeiro semestre letivo de 2025.

O problema formulado foi: como as narrativas de si corroboram com a formação da identidade leitora, com as ressignificações de experiências, com os saberes e com os modos de ver, sentir e interagir com o mundo? E as questões norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa foram assim formuladas: 1) quais saberes emergem da articulação entre a leitura de textos literários e a produção de narrativas de Si pelos discentes de Letras Libras? 2) de que maneira a troca de experiências possibilitada pela leitura de textos literários as Narrativas de Si podem promover a ressignificação de experiências e aprimorar a formação leitora? 3) como o diálogo entre o texto literário e as memórias partilhadas reconfigura a identidade leitora dos discentes e impacta seus modos de ver, sentir e interagir com a realidade?

A tese que se buscou comprovar no decorrer da pesquisa foi: os discentes do curso de Letras Libras, ao desenvolverem Narrativas de Si a partir de reflexões acerca de Narrativas Literárias, constituem posicionamentos e discursos dialógicos entre autor-texto-leitor, potencializando, por meio dos saberes advindos do narrar e da escuta atenta e sensível, reflexões acerca da própria formação leitora e de sua futura atuação profissional.

Tomei por objetivo geral: analisar os processos de formação leitora de discentes do curso de Letras Libras compreendendo a leitura como prática formativa que envolve dialogicidade, sensibilidade e ressignificação para a produção de sentidos subjetivos e emocionais emergentes da interação entre narrativas literárias e Narrativas de Si. Os objetivos específicos: a) identificar os saberes que emergem da leitura, da escuta atenta e sensível e dos narrares de Si; b) analisar como os processos de ler e narrar podem favorecer ressignificações de experiências e percepções de mundo; e c) compreender como o diálogo entre literatura e as Narrativas de Si podem reconfigurar a identidade leitora e os modos de ver, sentir e

interagir, permitindo novas interpretações de experiências e visões de mundo, possibilitando a formação leitora.

Cada escolha teórico-metodológica implica nos cuidados que autores como Gamboa (1998) apontam. É preciso obter um conjunto de pressupostos lógico-gnosiológicos e ontológicos que mantenham uma coerência epistemológica-filosófica, evitando incongruências na pesquisa desde a sua concepção inicial. Este é um ponto crucial para que se determine o valor e a seriedade do que se produz nos programas de pós-graduação, daí a insistência das disciplinas em trabalhar estes elementos que constituem o arcabouço de uma pesquisa de diversas formas, para garantir sua compreensão e aplicação de forma plausível.

Em minha pesquisa, as escolhas metodológicas foram pautadas pelo olhar que o outro tem de nós, ao mesmo tempo em que nós também influenciamos o outro a partir de nossas ações/reações (Motta, 2013. Bakhtin, 1993; 2017), ou seja, a **dialogicidade**, e a linguagem sempre teve papel decisivo nessa construção, uma vez que é o agente transmissor de ideias/conceitos com os quais concebemos nossa subjetividade.

Um dos teóricos de base escolhido para definir esta pesquisa foi Acosta (2016), o qual, além das noções filosófico-antropológicas, pautou as categorias conceituais definidas a partir da teoria do **Bem Viver** (Acosta, 2016). A partir desta teoria, que definiu as categorias conceituais, as categorias emergentes de análise foram delineadas conforme emanaram dos textos produzidos pelos discentes, durante as aulas, e das anotações que fiz enquanto docente e pesquisadora. Os estudos da Memória, das Narrativas pessoais e da Ressignificação e Produção de Sentidos foram definidos e analisados a partir de Bosi (2023). Em relação à formação Leitora, os estudos de Benjamim (2016) Candido (2004) e Freire (2021) forneceram o aporte inicial, assim como os estudos de Cosson (2016; 2019) em relação ao Letramento Literário. As análises foram realizadas considerando os estudos de Motta (2013) e sua proposta de análise crítica de narrativas.

A abordagem escolhida foi a investigação qualitativa, observando a definição trazida por Creswell:

> Pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo A pesquisa qualitativa consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que tornam o mundo visível. Essas práticas transformam o mundo. Elas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, registros e

> lembretes para a pessoa. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa e naturalística do mundo. Isso significa que os pesquisadores qualitativos estudam coisas dentro dos seus contextos naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem (Denzin e Lincoln, 2011, apud Creswell, 2014, p.49).

Utilizei as ferramentas metodológicas e os princípios da **pesquisa narrativa** [5] dentro da modalidade de estudos denominado **Narrativas de Si** (Creswell, 2014). Esse tipo de investigação tem forte ligação com as estruturas interpretativas do construtivismo social, que procura entender e interagir com o mundo a partir de múltiplas realidades, pressupondo que as realidades são um construto social, um mosaico das experiências vividas e das interações entre os seres.

Epistemologicamente, pesquisador e pesquisado constroem, em conjunto, os dados da realidade, respeitando os posicionamentos e experiências individuais partilhadas. Segundo Creswell (2014.p.44) para este tipo de pesquisa de abordagem investigativa: "É usado mais um estilo literário. Uso de um método indutivo das ideias emergentes (por meio do consenso) obtida por meio de métodos como entrevista, observação e análise de textos".

Coadunando com os pressupostos de Creswell (2014) contei, para o desenvolvimento deste aspecto da pesquisa, com a teoria de Análise Crítica da Narrativa (Motta, 2013), em diálogo com os estudos de Bosi (2023) e de Acosta (2016), que corroboraram para entender a transmissão-recepção do discurso e a **construção de sentido**.

O trabalho com o texto literário propicia o "ouvir o outro", principalmente quando se trata de um contexto como a sala de aula de um curso universitário, em que todos são desconhecidos. A partir desse 'outro' presente no texto literário, que traz experiências ficcionais ou não (Motta, 2013), que possuem verossimilhança com diversas situações reais, cria-se o ambiente para que cada um possa partilhar suas próprias narrativas, ou, para usar um termo corrente na atualidade, criar as "narrativas de si".

Os teóricos interlocutores desta pesquisa foram: Cecília Bajour (2012, 2023), Walter Benjamin (2016;2020), Mikhail Bakhtin (1993; 2017) e Valentin Volóchinov (2021). A partir deste referencial, compreende-se que a literatura, o letramento literário

[5] Nesta tese, utilizo o negrito para dar destaque aos conceitos, a algumas expressões e enunciados que quero chamar a atenção do leitor, assim como títulos de obras e a ênfase posta nos originais pelos autores que faço referência.

e os saberes individuais devem ser mobilizados durante a leitura. Esse processo permite o entrecruzamento entre as narrativas literárias lidas e as "narrativas de si", gerando novos conhecimentos e olhares sobre as dimensões do vivido e do lido. Sob essa ótica, a análise se desenvolveu acreditando no potencial da leitura literária em promover relações dialógicas entre autor, leitor e texto. A pesquisa investigou, ainda, se as narrativas elaboradas pelos discentes, com base nas leituras realizadas e nas memórias evocadas, potencializam os caminhos da escuta atenta e sensível, modalidade esta que perpassa pela ressignificação das experiências, fundamentando-se na construção e produção de sentidos, constituindo-se enquanto um processo de formação leitora.

Diante disso, os procedimentos metodológicos do estudo incluem a leitura de textos literários, as conversas sobre o lido e a prática da escuta atenta sensível. Para fins deste trabalho, este último conceito foi definido e teoricamente respaldado em Bajour (2012, 2023), e se apresentou como a predisposição da pesquisadora em direcionar atenção integral ao discente — seja este surdo ou ouvinte, principalmente no momento em que o sujeito assume a palavra e tece sua narrativa pessoal, motivado pelas provocações do texto literário, pela mediação da docente e pelas intervenções dos demais discentes

Teve como **fontes** para a tecitura dos saberes as seguintes materialidades da vivência pedagógica: a organização das aulas de Literatura (plano de aula; escolhas dos textos teóricos e literários; elaboração de slides e atividades), a aplicação das aulas; as anotações da professora pesquisadora, fotos das aulas e as Narrativas de Si produzidas pelos discentes.

A **análise** se concentrou nas narrativas escritas pelos discentes a partir das categorias conceituais traçadas pela leitura dos autores de base e seus interlocutores e das emergentes após a organização dos textos escritos à luz das observações e registros das discussões em sala de aula. A análise Crítica da Narrativa (Motta, 2013) pautou os procedimentos de análise.

Todo o trajeto até aqui delineado já traz em seu bojo os **critérios de inclusão e de exclusão** na pesquisa, ao direcionar o objeto de pesquisa para as narrativas de Si de discentes surdos e ouvintes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e pela escolha das fontes e materialidades da vivência pedagógica a serem analisadas. Os participantes da pesquisa são discentes que cursaram no período de 2022 a 2025. O recorte para a análise teve como foco a escolha de textos

obtidos na disciplina Literatura Amazônica, ministrada no último ano da graduação da turma que ingressou em 2022, e ocorreu no primeiro semestre letivo de 2025.

Todos os discentes que frequentaram as aulas foram convidados a participar da pesquisa, e os que aceitaram assinaram o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE**. (Apêndice A), corroborando em relação ao cumprimento das condições de ética da pesquisa.

É importante destacar que, ao compor o estado da arte, um dos trabalhos – "Quero escrever o que está escrito nas ruas" (GIORDANI, 2017) – se destacou nesse quesito, ao trazer o fato de os surdos partícipes de uma das pesquisas elencadas terem solicitado para que o nome verdadeiro deles aparecesse na publicação. Essa informação foi levada em conta na composição do TCLE da pesquisa em tela, e foi acrescentada uma pergunta ao formulário sobre como queria ser identificado e, no caso de desejar ter um apelido, escolher qual seria. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em 06 de setembro de 2024, CAAE: 82442624.2.0000.5174 e Parecer nº 7.060.364. (Anexo 1).

Essa pesquisa justificou-se em diversos níveis. Em nível pessoal minha percepção, construída no decorrer do exercício do magistério, é que ao se tratar a educação como mero instrumento de repasse de informações, silenciando o educando, inculca-se neste a submissão. Poder ouvir o outro e se expressar para o outro são fundamentais para que nesse processo dialógico os saberes se construam.

Em nível social e acadêmico, a leitura literária vem sendo paulatinamente rechaçada dos currículos escolares, o que tem causado, no que concerne à formação dos discentes em todos os níveis de ensino, lacunas que podem implicar em situações várias, desde um esvaziamento dos processos criativos, até a desvalorização das memórias ancestrais/culturais de cada grupo humano, gerando uma perda da diversidade de saberes que encontram nas narrativas um dos meios mais propícios para sua disseminação. É preciso rever as metodologias de formação de leitores e trazer a leitura literária e, por conseguinte, as narrativas, de volta ao seu lugar na formação de nossos sentidos mnemônicos e em sua dimensão estruturante da condição humana (Bosi, 2023).

Epistemologicamente, é necessário refletir sobre a formação leitora que, para Benjamin (2016), não se consolida por um acúmulo de leituras de autores diversos, mas pelo sentido que só emerge quando o ato de ler se torna uma Erfahrung – uma experiência – que se integra à história de vida do leitor despertando neste o desejo de

compartilhar os sabres despertados em si pela leitura e compreensão do lido. Neste ponto, as práticas de leitura voltadas ao letramento literário (Cosson, 2019) são tomadas como complementares no universo dessa pesquisa.

O trabalho se desenvolve evocando as memórias de discentes de letras libras, envolvendo questionamentos sobre o processo de formação leitora por eles experenciado; observando as reações destes perante a leitura/interpretação das narrativas literárias; observando e analisando o potencial da leitura literária em provocar relações dialógicas (Bakhtin, 1993; 2017) e (Volóchinov,2021) entre autor-leitor-texto e as narrativas que cada discente elabora a partir das leituras realizadas e das memórias evocadas, potencializando os caminhos da escuta atenta sensível (Bajour, 2012, 2023), escuta essa que passa pela memória e ressignificação da experiências (Bosi, 2023), da produção de sentidos (Motta, 2013; Benjamin, 2016), reestruturando e ressignificando os conhecimentos presentes nas narrativas de si de discentes surdos e ouvintes, descobrindo na leitura sua real função de ampliar todas as possibilidades de conhecer, ressignificar e valorizar o que cada ser tem de especial, produzindo novos sentidos para o que se lê e, principalmente, para o que ser expressar para o mundo.

4 2 Uma breve narrativa sobre o curso e o conjunto de participantes da pesquisa

A Universidade do Estado do Pará é a única no Norte e umas dos poucas no Brasil que possui um curso de licenciatura em Letras Libras que garante a entrada de surdos e ouvintes de forma paritária. São 40 vagas, sendo 20 para pessoas surdas e 20 para ouvintes. Porém, nem sempre foi assim. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), elaborado em 2011(UEPA, 2011), passou por avaliação do Conselho Estadual de Educação (CEE-PA) e recebeu autorização para funcionamento. A primeira turma ingressou em 2012, no turno da tarde; a segunda turma em 2013, no turno da manhã e a terceira turma em 2014, no turno da noite. Houve uma ruptura na oferta do curso no ano de 2015, suscitando a busca por uma reestruturação na forma de ingresso, uma vez que após três anos de sua existência, o curso não tinha estudantes surdos.

Nesse mesmo ano assumi disciplinas no curso de licenciatura em Letras Libras da UEPA no início do ano letivo, sendo chamada para assumir o cargo de docente efetiva (Edital 93/2012), a partir de novembro. Dessa forma pude presenciar e

colaborar para as discussões sobre o ingresso de discentes surdos através de um processo específico. Assim, no decorrer de 2015, após várias discussões entre as diversas instâncias da UEPA, a coordenação do curso e os agentes sociais – Associação de surdos; de pais de surdos, entre outros –, quando foi elaborado. Após discussão com os agentes envolvidos no segundo semestre de 2015, foi aprovado e depois publicado em 13 de outubro de 2015 o Edital nº 64/2015 para do Processo Seletivo Específico de Licenciatura em Letras Libras, com 40 vagas definidas em proporção de igualdade para o ingresso de surdos e ouvintes.

O referido edital foi um "divisor de águas", não só para o curso de Licenciatura em Letras Libras da UEPA, mas também e principalmente para a comunidade surda de Belém e Região, por ser o primeiro curso a ter cinquenta por cento de suas vagas dedicadas ao ingresso de surdos, por meio de um vestibular adaptado às especificidades das pessoas surdas e em Língua brasileira de Sinais-Libras. Assim, tendo promovido o primeiro vestibular específico no final de 2015, em 2016 a UEPA recebeu a primeira turma do curso de Letras Libras composta por surdos e ouvintes. O mesmo ocorreu em 2017, com a oferta de 44 (quarenta e quatro) vagas no primeiro semestre de 2017, em Belém, e 40 (quarenta) vagas, no segundo semestre, para o *Campus* VIII – município de Marabá, Sudeste do Estado do Pará.

O ano de 2018 não teve a entrada de novas turmas do curso em nenhum dos *campi* da universidade, uma vez que não houve a oferta de vagas no processo organizado no decorrer de 2017. Ao final de 2018, a coordenação foi chamada para apresentar uma adequação às modificações sofridas na instituição, que estava em processo de implantação de um regime único de ingresso vestibular, no caso o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Foram realizadas muitas reuniões para verificar possibilidades de dar continuidade à inclusão de pessoas surdas mesmo com essa reestruturação. Uma das possibilidades foi a realização de um exame habilitatório em Libras, que foi elaborado e aplicado para mais de 400 inscritos, sendo que a nota desse exame iria compor a nota para ingresso no curso de Letras Libras. Infelizmente, pelo número ínfimo de discentes surdos que conseguiram entrar – apenas dois candidatos –, mais uma vez ficou demonstrada a necessidade de um processo seletivo específico que possibilitasse a entrada de surdos na universidade. A turma de 2019 foi uma das menores que o curso já teve, e só foram ofertadas vagas para o *campus* I Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE) de Belém-PA.

Em 2020, novamente não foram ofertadas vagas para o curso em nenhum dos *campi* da instituição. No dia 12 março de 2020 a turma de 2016, primeira turma que ingressou pelo processo seletivo específico no *campus* Belém colou grau. Uma semana depois foi decretado o *lockdown* no Estado do Pará. Tudo parou, mas na esperança de que seria algo breve, nenhuma providência inicial foi tomada institucionalmente, a não ser suspender as aulas. Porém a realidade foi outra. Em meio a todo o caos e sofrimento era preciso reagir. Foi preciso buscar uma nova forma de continuar, e o ensino remoto emergencial surgiu como possibilidade. O que se pensava ser um breve momento se estendeu durante todo o ano de 2020, 2021 e primeiro semestre de 2022. Em 2021 uma nova turma ingressou no curso de Letras Libras, dessa vez somente pelo resultado do ENEM, porque as condições sanitárias e estruturais da UEPA não possibilitaram a aplicação do exame habilitatório em Libras. Nessa turma, apenas duas candidatas surdas ingressam em Belém e nenhum candidato (a) surdo (a) ingressou no *campus* Marabá.

Tendo em vista a necessidade trazida pela Resolução do Conselho Nacional de Educação - Câmara de Educação CNE-CP nº 2 de dezembro de 2019 que: “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Docentes para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum (BNC) para a Formação Inicial de Docentes para a Educação Básica (BNC-Formação)” (Brasil, 2019) e a determinação do Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), a UEPA promoveu a reestruturação dos cursos de Licenciatura da instituição, buscando a adequação entre o que é colocado pela legislação e a tradição epistemológica que permeia as práticas da instituição, suas necessidades e possibilidades. Em 2019, com a nova resolução do CNE/CP nº 2 (Brasil, 2019), todos os cursos de Formação de Docentes do Brasil tiveram que iniciar a reestruturação de seus PPC. A Resolução colocava como prazo para a implantação desta modificação dezembro de 2021, mas com a pandemia da COVID-19, essa data sofreu uma prorrogação até dezembro de 2022.

O curso de Letras Libras foi um dos cursos que passou por essa reestruturação, e é um curso que tem efetivo papel no atendimento das reivindicações da comunidade surda do estado do Pará, por seu olhar sobre as especificidades, não só no momento do ingresso, mas em relação ao acompanhamento das turmas, a presença de intérpretes de Libras nas aulas e na maior parte dos eventos promovidos pela UEPA. O momento dessa reestruturação proporcionou que os docentes do curso, enquanto conselho de curso, comissão de sistematização do novo PPC e coordenação

buscassem soluções definitivas para o processo de ingresso de discentes no curso. Dessa forma, no dia 20 de outubro de 2021 foi aprovada a Resolução nº 3737/21-Conselho Universitário (CONSUN) que traz, em seu artigo 4º: "A universidade deverá realizar vestibular específico com fluxo permanente para o Curso de Letras-LIBRAS, a partir do ano de 2022". De forma uníssona, o novo Projeto Pedagógico do Curso traz, em seu item sobre as formas de ingresso no curso, a reafirmação da especificidade do processo seletivo[6].

Não houve tempo hábil para organizar o processo seletivo específico para ingresso em 2022. Porém, a Pró Reitoria de Graduação (PROGRAD - UEPA), entendendo a necessidade de cumprir a agenda de inclusão a que a instituição se propõe, organizou um processo para o preenchimento das vagas definidas para surdos. Assim, a turma de 2022 teve duas formas de ingresso: uma pelos trâmites gerais do ENEM, em que só candidatos ouvintes conseguiram ingressar, e uma pelo edital n º 43/2022-UEPA processo seletivo especial exclusivo para candidatos surdos ingressarem no curso de licenciatura em Letras Libras 2022[7].

Na organização do processo vestibular no ano de 2022 para ingresso em 2023, a resolução para o vestibular específico para o curso de Letras Libras foi cumprida, o que possibilitou o ingresso de 17 surdos no curso, para a turma de 2023. O edital nº 121/2022-UEPA, de 02 de dezembro de 2022 foi traduzido integralmente para a Libras[8]. Os discentes dessa turma iniciaram sua formação com o novo PPC do curso, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE-PA), em 2022. Além das turmas regulares que ingressaram nos campi de Belém - três turmas, e Marabá – duas turmas, em 2022 teve início uma turma pelo Programa Forma Pará no município de Marituba, e em 2023 duas turmas pelo PARFOR, em Cametá e Portel, totalizando oito turmas em processo de formação no ano de 2023.

---

[6] "O ingresso no curso de graduação em Licenciatura Plena em Letras Libras será realizado sempre por meio de processo seletivo específico em conformidade a legislação em vigor e com a resolução nº 3737/2021 aprovada pelo CONSUN - UEPA que garante e respalda a forma de ingresso diferenciado para cursos que atendem demandas voltadas para a população com necessidades especiais. O ingresso pode ser ainda por transferência externa e interna, de acordo com o Regimento Geral da UEPA" (PPC-Letras Libras, 2021, p. 38).

[7] O edital 43/2022-UEPA em Libras está disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=5-E_FbqraBQ >. Acesso em 18/09/2023.

[8] O edital 121/2022-UEPA em Libras está disponível em < https://www.youtube.com/watch?v=R-CkagNWZLE> . Acesso em 18/09/2023.

4.3 Sobre os motivos e a definição dos participantes da pesquisa

Ao iniciar o doutorado, coloquei como meta realizar a pesquisa com todas as turmas, a cada vez que as disciplinas da área de literatura fossem ministradas. Porém, mesmo tendo registros importantes de todas as turmas, optei por delimitar o campo da pesquisa à uma turma específica, a que ingressou em 2022 e que concluiu seus estudos em dezembro de 2025. Os motivos são vários. O primeiro deles foi o período de formação, que coincidiu com a realização do doutorado, possibilitando acompanhar os mesmos discentes no decorrer da formação acadêmica.

O segundo é a questão de ser esta uma turma composta por discentes surdos e ouvintes, o que é um diferencial do curso de Letras Libras da UEPA. Além desses fatores, essa turma tem um histórico diferente das turmas anteriores, com idas e vindas e situações marcantes, que eu pude acompanhar tanto como professora como coordenadora do curso, a partir de setembro de 2023.

Por se tratar de um curso relativamente novo dentro da universidade, várias questões de cunho administrativo ligados à gestão precisam ser revistos e organizados para o atendimento de uma demanda diferenciada: a necessidade constante de intérpretes presentes em sala de aula, nos grupos de estudo e nos eventos da universidade; professores surdos para ministrar as disciplinas, para uma maior absorção da Libras com um professor para quem esta seja a língua natural e primeira língua de comunicação, a exemplo do que ocorre quando cursos de línguas adicionais contratam falantes nativos; a proposição de mais grupos de estudos voltados para especificidades do ensino e aprendizagem dos surdos; programas de incentivo à permanência do surdo após seu ingresso na universidade, entre outras questões que, infelizmente, não são situações simples de se resolver e, apesar de impactar, não são o foco desta pesquisa.

Em relação aos intérpretes, o CCSE possui um Núcleo de Acessibilidade e Inclusão, que recebe o apoio do curso no sentido de ratificar, junto às instâncias superiores, a importância deste profissional para garantir a acessibilidade, mas por se tratar de uma necessidade que não foi prevista no princípio da fundação da UEPA, e que até o momento da escritura dessa tese ainda não havia sido revista e acrescentada em todas as instâncias governamentais, segue sem possibilidade de concurso, trazendo instabilidade na prestação desse importante trabalho de inclusão.

A turma de 2022 teve seu ingresso também pelo ENEM, gerando novamente um quadro de exclusão dos surdos. Porém, a PROGRAD, após diversas reuniões com a coordenação do curso, docentes e associação de surdos, sensibilizada para a necessidade do vestibular específico como forma ideal de promover o ingresso de pessoas surdas, realizou o processo seletivo em caráter de urgência, somente para pessoas surdas, visando o preenchimento de vagas remanescentes, para início ainda em 2022. Com essa nova seleção, ingressaram 15 discentes surdos.[9]

Todo o processo foi feito o mais rápido possível, mas ainda assim os discentes surdos só puderam iniciar o curso no início do mês de junho, e os professores que ministravam as disciplinas fizeram a reestruturação dos conteúdos e o acompanhamento diferenciado para que os discentes que entraram tardiamente não fossem prejudicados. Foi possível realizar essa adequação porque o projeto pedagógico do curso dessa turma é o que tem o desenho curricular anual, o que proporcionou tempo para adequações. Devido aos ajustes para organizar o período letivo após o retorno às aulas totalmente presenciais, as aulas do primeiro semestre para a turma de calouros começaram no dia 18 de abril de 2022.[10] .

Depois do momento de reclusão sofrido no enfrentamento à pandemia COVID-19, essa foi a primeira turma a retomar o processo de ensino totalmente presencial, desde o início das aulas. O retorno às aulas presencias exigiu de todos uma readaptação. A sensação que eu tinha era de que havíamos encolhido, encurtado, cortado, modificado e adaptado conteúdos para uma disciplina que se desenvolvia naturalmente no decorrer de um ano de aulas serem trabalhados em poucos dias, e agora o processo se invertia, como um *Procusto* que corta ou estica até que estejam todos na medida de sua vontade e desejos.

---

[9] O edital completo e cronograma se encontram disponíveis em: https://prosel.uepa.br/processo-seletivo-especial-exclusivo-para-pessoas-surdas-para-o-curso-de-licenciatura-em-letras-libras-2022/ Acesso em 23/11/2025.

[10] O Calendário Acadêmico 2022 da UEPA foi aprovado pela Resolução Nº 3765/2021 do CONSUN em 22 de dezembro de 2021. As aulas do primeiro semestre para os calouros começaram em 18 de abril de 2022, e para o segundo semestre de 2022, as informações foram publicadas em junho de 2022. Disponível em: https://prograd.uepa.br/calendario-academico/. Acesso em23/11/2025.

4.3.1 Dos participantes

Os participantes dessa pesquisa adentraram à universidade nesse momento, chegando até nós depois de passarem por um final de ensino médio turbulento, por um novo formato de aplicação das provas do ENEM, com um processo seletivo específico para contemplar o ingresso de pessoas surdas, encontrando a nós, docentes, também imersos nessa atmosfera de transformações. Também foi a turma com o maior número de pessoas que já possuíam uma primeira graduação. Em uma turma de 32 discentes, com 16 pessoas surdas e 16 pessoas ouvintes, 5 surdos possuíam uma primeira graduação em Pedagogia ou Pedagogia Bilíngue e 11 ouvintes possuíam uma primeira graduação em Pedagogia. Dos que possuíam a primeira graduação, 3 surdos e 2 ouvintes estão concluindo o curso. A desistência maior foi entre os ouvintes, principalmente por terem conseguido emprego e o horário da tarde não ser condizente com o período de trabalho.

As mudanças na configuração da turma foram constantes, provocando situações diversas. A presença somente de ouvintes, praticamente durante todo o primeiro semestre, para a entrada de surdos próximo ao período de encerramento do primeiro semestre, revisão de conteúdos, reestruturação dos grupos de trabalho, a presença de intérpretes nas aulas.

Entre os discentes surdos, um deles se destacou logo nas primeiras aulas por ter sido um dos primeiros professores de Libras em Belém. Formado em Pedagogia, FERNANDO AUGUSTO NEGRAO DOS SANTOS, nascido em 10/02/1968, ingressou aos 54 anos no curso de Letras Libras. Relatou em sala de aula um pouco de sua história de vida. Contou que, ao entrar na escola, o **ouvintismo** era a metodologia adotada para o ensino de surdos, e todos eram forçados a oralizar e ler lábios, por isso praticamente todos os surdos de sua geração não aprenderem a Libras no ambiente familiar, na convivência com amigos ou no ensino fundamental.

Quando estava com aproximadamente 20 anos ele foi para o Rio de Janeiro, contra a vontade da família, e fez um curso de formação de Libras no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), onde complementou – com certificação de uma escola de referência nacional na educação de surdos – seus estudos nessa língua. Ao retornar para Belém, passou a ensinar Libras e a ter uma forte participação nas associações de surdos, defendendo o uso o e o ensino da Libras nas escolas como primeira língua de ensino de discentes surdos deslocando a Língua Portuguesa para

a segunda língua de ensino, nas escolas onde estivessem matriculados discentes com surdez.

Em minhas aulas a participação dele era constante, e eu sempre pedia para que ele viesse a frente para expor suas ideias e interpretações dos textos que estavam sendo estudados pela sala. Por sua história de vida, tinha uma liderança natural entre os discentes, que o procuravam sempre para realizar as atividades em grupo. Os ouvintes se dirigiam a ele para aprender novos sinais-termo, estruturação das frases em Libras, entre outras situações, e a convivência em sala era boa.

Porém, devido a algumas comorbidades, a saúde desse discente exigia cuidados especiais. Ao final do primeiro ano de curso, a mãe dele veio a falecer, o que o deixou bastante abalado. Aos poucos ele foi se conformando e concluiu o ano. No decorrer do segundo ano teve vários problemas de saúde, mas conseguiu concluir. Porém, ao iniciar o terceiro ano do curso, foi internado várias vezes e em uma dessas internações, não sobreviveu. Faleceu no início de abril de 2024, e sua partida provocou uma grande tristeza em todos os discentes e docentes do curso.

Não foi um ano fácil para a turma. E a situação teve outro agravante, uma greve de docentes que teve início uma semana após o falecimento de Fernando, e com isso mais um motivo para se afastarem da Universidade. O retorno só aconteceu em agosto. Depois disso, as atividades propostas eram feitas pela sala de uma forma automática, sem despertar algo a mais, sem brilho no olhar.

4.4 Do início das disciplinas de literatura e seu diferencial para o curso de Letras Libras

Antes de se pensar na diferença, é preciso rever a igualdade. O curso de Licenciatura Plena em Letras Libras tem como finalidade formar professores para o ensino de Língua Portuguesa e Literatura para surdos e Língua Brasileira de Sinais – Libras – para surdos e ouvintes. Isso posto há que se expor a necessidade de se trabalhar, no decorrer da formação, com os conteúdos que formam a base do conhecimento dessas duas línguas, com estratégias de ensino que proporcionem o trabalho voltado ao surdo. Este é o diferencial do curso.

Em relação à literatura, o curso de Letras Libras, em seu desenho curricular, estabelece o ensino de: 1) Introdução à Literatura, 2) Literatura Portuguesa, 3) Literatura Brasileira, 4) Literatura Visual e 5) Literatura Amazônica, e a disciplina de Reflexões sobre as Práticas pedagógicas voltada para o ensino de literatura para surdos (ver quadro x).

Quadro 3: Disciplinas de Literatura conforme PPC 2011 – Letras Libras UEPA.

Disciplina	Ementa	Objetivos
Introdução à Literatura	Conceitos básicos da teoria literária necessários à iniciação na leitura de textos literários. Leitura de textos canônicos dos estilos de época da literatura universal.	- Estudar e compreender, de forma crítica, os tipos de produção literária que existem e as formas e finalidades diferenciadas de utilizar uma língua; - Estudar a diferença entre expressão literária e outras possibilidades de usar uma língua, enfatizando algumas características da linguagem literária; em Língua Portuguesa como L2 e em Libras; - Mostrar que, através da fruição da expressão literária, é possível refletir sobre a realidade que nos cerca e reforçar os traços que nos identificam com uma determinada cultura e com uma nacionalidade; - Verificar, por meio de pesquisas em língua portuguesa e em Libras que, no dia a dia, os falantes incorporam em sua linguagem elementos da linguagem literária (metáforas, rimas, lirismo etc.) e que tal procedimento está, pois, ao alcance de qualquer usuário de uma dada língua; - Elaborar material visual de cunho literário em Libras ou recursos equivalentes.
Literatura Portuguesa	Estudo dos estilos literários de época em obras referentes aos períodos: trovadoresco humanista,	- Conhecer e analisar criticamente obras significativas de cada período estudado; - Levar os alunos a estabelecer relações entre as obras literárias dos períodos mencionados e o contexto sociocultural em que estão inseridas; - Identificar relações intertextuais entre as obras produzidas em Portugal e em outros países, bem como sua relação com outras formas de arte: cinema, pintura, escultura, música;

	clássico quinhentista, maneirista, barroco, árcade, romântico, realista, simbolista, moderno e contemporâneo da literatura portuguesa.	- Construir paralelos entre o presente e o passado através dos textos literários; - Compreender, por meio de perspectivas estéticas, históricas e culturais, a importância dos movimentos artísticos-culturais da Idade Média ao século XVIII para a consolidação e amadurecimento da literatura portuguesa; - Elaborar atividades a serem desenvolvidas em sala de aula com os alunos da educação básica, que possam ser aplicadas e/ou adaptada para a Libras.
Literatura Brasileira	Estudo dos estilos literários de época em obras referentes aos períodos quinhentista, barroco, árcade, romântico, realista, simbolista, moderno e contemporâneo.	- **Proporcionar** uma visão da Literatura Brasileira em seu desdobramento teórico, histórico e crítico. - Refletir e analisar os temas e características dos textos literários dos períodos estudados, enquadrando-os em nossa tradição; - Reconhecer os elementos constitutivos da narrativa e da poesia e caracterizá-los no texto escrito e na tradução para a Libras; - Elaborar correlações entre as produções literárias contemporâneas e sua intertextualidade com as produções pertencentes a movimentos literários anteriores; - Investigar os processos criativos do escritor e a influência da linguagem literária em formas diversificadas de comunicação, - Discutir e refletir sobre o ensino do texto literário no ensino fundamental e médio para alunos surdos; - Propor pesquisas sobre Literatura Brasileira como um dos caminhos para a compreensão da realidade cultural e identitária brasileira. - Produzir materiais bilíngues em Libras/Língua portuguesa sobre os conteúdos e/ou textos literários estudados.
Literatura Visual	Diferentes tipos de produção literária em sinais: estórias visualizadas, o conto, as piadas, as poesias. As diferentes etapas utilizadas pelo contador de estórias para crianças surdas. Exploração visual e espacial das diferentes narrativas. As narrativas surdas: redescoberta da criação literária surda.	- Apresentar suporte teórico que contribua para a construção do conceito de Literatura surda; - Estudar e compreender, de forma crítica, os tipos de produção denominados literatura surda e suas características específicas; - Conhecer e analisar publicações: livros em *Sign Writing*, com imagens de sinais e vídeos em LIBRAS; - Discutir sobre a finalidade e a importância de cada produção; - Refletir e discutir, com base nos textos de literatura surda e de seus principais teóricos a importância do ensino dessa literatura para os alunos surdos e ouvintes; - Elaborar material visual de cunho literário em LIBRAS ou recursos equivalentes
Literatura Amazônica	Literatura de expressão amazônica: conceitos e características.	- Ler textos das principais obras da Literatura Amazônica; - Refletir e discutir, com base nos textos teóricos produzidos por críticos da região, a literatura amazônica, suas origens e fundamentos históricos e estéticos;

	Construções poéticas imaginárias e identitárias da Amazônia. Poéticas orais e populares na prosa, no verso e na dramaturgia. A produção literária anterior ao modernismo. O modernismo e a contemporaneidade: movimentos literários e escritores.	- Estudar e compreender, de forma crítica, os tipos de produção denominados literatura para a cultura ocidental (canônica) e a literatura regional, local, escrita ou oral, suas características específicas, suas manifestações em diversas culturas e sua função social, explorando seus valores estéticos e constitutivos da identidade local; - Discutir sobre a finalidade e a importância de cada produção, no âmbito intercultural; - Apreender técnicas e recursos para a produção, reprodução e interpretação literária em LIBRAS, que privilegie os textos da literatura de expressão amazônica; - Refletir e discutir, com base nos textos de literatura de expressão amazônica e de seus principais teóricos a importância do ensino dessa literatura para os alunos surdos e ouvintes; - Elaborar possibilidades metodológicas de uso do material produzido em sala e/ou de material já produzido que possa ser trabalhado com enfoque no ensino aprendizagem de alunos surdos, direcionados aos textos da literatura de expressão amazônica e a formação e valorização da identidade.
Reflexões sobre a Prática Pedagógica III (Literatura para Surdos)	Metodologia do ensino da literatura e literatura visual a partir de diversos gêneros literários explorando diferentes elementos da língua de sinais (configurações de mão, movimentos, pontos de articulação). Organização de unidades pedagógicas de língua de sinais e literatura visual, enfocando a produção em vídeos.	- Apresentar metodologias de análise textual voltada para textos literários, - Discutir teorias que deem suporte teórico para a construção dos conceitos de sujeito, identidade, sociedade e cultura voltados para a surdez; - Refletir como a literatura pode se tornar objeto de manifestação da cultura surda; - Conhecer experiências diversas de uso da literatura visual em sala de aula e a contribuição desta para o ensino de surdos; - Conhecer e analisar publicações: livros em *Sign writing*, com imagens de sinais e vídeos em LIBRAS; - Discutir sobre a finalidade e a importância de cada produção; - Refletir e discutir, com base nos textos de literatura surda e de seus principais teóricos a importância do ensino dessa literatura para os alunos surdos e ouvintes; - Produzir material visual de cunho literário em LIBRAS ou recursos equivalentes; - Elaborar possibilidades metodológicas de uso do material produzido em sala e/ou de material já produzido que possa ser trabalhado com enfoque no ensino aprendizagem de alunos surdos.

Fonte: Produzido pela autora (maio 2026).

Para a turma 2022 eu ministrei as disciplinas da área de literatura. A disciplina de Reflexões sobre a Prática Pedagógica III – Ensino de Literatura para surdos passou a ser ministrada pela professora Jaqueline Freitas de Miranda, que ingressou na UEPA pelo concurso em 2024. A professora em questão é formada em Letras Libras e, como pessoa surda, trouxe um olhar diferenciado não só para essa disciplina, mas para todo o curso. É essencial ter a presença de pessoas que são representativas

daquilo que é a causa do curso de Letras Libras existir: a formação de surdos e sua efetiva presença em espaços de formação.

4.4.1 Introdução à Literatura

Desde a primeira disciplina de literatura que ministrei no curso, no ano de 2016, incentivo os discentes a participarem e todos são convidados para vir expor suas ideias à frente na sala de aula. Eu os deixo à vontade se quiserem usar o quadro para escrever ou fazer um desenho, ou mesmo para oralizar ou sinalizar suas opiniões. No início alguns se sentem constrangidos, mas eu afirmo que nenhuma opinião é invalida, e que esse é um processo de construção. Não faço disso uma regra. Quem não se sentir à vontade para ficar em pé, pode expor sua opinião sem sair de sua cadeira, só peço que faça de uma forma que os surdos possam ver o rosto de quem está falando em Língua Portuguesa – se for um ouvinte –, e que todos possam ver a sinalização em Libras – se for um surdo. O motivo é simples: alguns surdos são oralizados e tem uma boa leitura labial, dependendo de cada situação familiar ou escolar na qual cresceu e, dessa forma, poderá optar em acompanhar a tradução feita pela intérprete ou o próprio falante ou sinalizante.

É bom ressaltar que, em nossa prática docente, quando temos discentes surdos, lembrar de não falarmos voltados para o quadro, buscando facilitar que o surdo possa ver nosso rosto. Quanto mais limpa e clara for a nossa articulação e dicção, melhor será a compreensão que iremos proporcionar aos surdos que fazem leitura labial. Algo que aprendi, e não foi muito simples para mim, foi não falar sorrindo. No início eu não percebia o quanto isso prejudicava a leitura labial, até que um dos discentes surdos falou que não conseguiu entender o que eu havia falado porque eu estava expressando um sorriso enquanto oralizava.

Na primeira disciplina – Introdução à Literatura – procuro desenvolver com eles um olhar a partir da Sociologia da Literatura, por meio dos escritos de Antônio Candido, que afirma ser a Literatura um bem incompressível e um direito de todos:

> Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo, a literatura aparece claramente

> como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos. Não há povo e não há homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação. Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado (Candido, 2004, p.174).

Dessa forma a literatura e outras formas de arte puderam ser apreciadas, lidas discutidas e analisadas, trazendo para a aula diversas produções literárias produzidas pela cultura humana, em várias mídias – impressa, em vídeo – em Língua Portuguesa ou em Libras e as formas de arte produzidas, traduzidas ou adaptadas na cultura surda. A culminância da disciplina buscou refletir essa construção. Imprimi a imagens de várias pinturas de artistas surdos e cada discente escolheu a que mais chamou a atenção. Cada discente elaborou uma apresentação de *Power Point* para expor a todos da sala o resultado de sua pesquisa.

Para exemplificar, exponho a atividade realizada por *Lili*. A pintura escolhida por ela foi produzida pelo artista surdo Marcos Anthony:

> **1- Pesquisar sobre o artista que produziu a imagem.**
>
> O artista Marcos Anthony, nasceu em Timóteo- Minas Gerais. Foi o primeiro arquiteto surdo de Minas Gerais e uns dos primeiros do Brasil. O fato de ter nascido surdo no “silêncio”, poderia ter feito de Marcos uma pessoa triste e limitada, mas, ao contrário, serviu para aprimorar o seu imenso talento artístico. Nunca se sentiu “diferente” ou menos capaz por sua limitação auditiva. Seguiu com determinação e alegria de viver rumo às suas metas, seus objetivos. O artista plástico, não se prende a um só modo de obra, há uma mistura de cubismo, modernismo, expressionismo e arte contemporânea.
>
> **2- Escreva tudo o que você sente olhando a imagem**
>
> O sentimento é de união e amor, a imagem retrata a importância do círculo familiar, todo são importantes e cada um oferece o seu carinho.
> **3- Produza um pequeno texto ou poema sobre a imagem.**
>
> Família é união e diversão
> As vezes confusão, mas faz parte,
> Família desunida não tem arte,
> Família em 1° lugar no coração

Imagem 7: *Fac-símile* do quadro Laços e afins, de Marco Anthony.



Descrição Técnica: óleo sobre Tela. Dimensão: 1,40 X 1,20
Fonte: Disponível em :
<https://www.marcosanthonyart.com/product-page/la%C3%A7os-e-afins>. Acesso em 20_março_2021.

A apresentação das pinturas para os demais discentes foi um momento de partilha e foi utilizado para aprofundar alguns aspectos de análise: observação das cores, texturas, disposição das personagens na obra, o título de cada pintura, se ocorreu uma complementaridade entre a imagem e o texto que o descreveu e o poema produzido a partir da inspiração dada pelo quadro, entre outras possibilidades. Trazer para o encerramento da disciplina formas de arte produzidas por surdos representou um momento de fortalecimento da identidade dos discentes, no reconhecimento das possibilidades que estão abertas para eles, em todos os espaços.

4.4.2 Literatura Portuguesa

Para se ter uma boa compreensão de textos literários, a imagem é um forte recurso didático, estabelecendo ligações para a produção de sentidos. No caso dos surdos, este é um fator primordial. A Literatura Portuguesa apresenta um desafio porque, logo no início dos estudos, traz textos produzidos com o uso de uma linguagem bem diferente da linguagem atual e apresenta o momento histórico cultural da Idade Média. Recorri a filmes de época, exibindo-os em sala, porque não são narrativas que atraem a atenção da maioria dos discentes. As Historinhas em Quadrinhos (HQs) também foram um recurso bem apropriado para ampliar o entendimento das narrativas literárias desse período. Por ser tratar de uma turma constituída por surdos e ouvintes, foi possível organizar a leitura de textos, de forma individual, mesmo em se tratando de textos da Idade Média, fazendo uso de textos híbridos e de textos adaptados a linguagem contemporânea.

Quadro 4: Exemplos dos materiais utilizados em sala de aula na disciplina Literatura Portuguesa, no ano de 2022.



Fonte: fax símile do acervo da autora.

Outra estratégia que diferencia o trabalho de literatura voltado para os surdos é a questão da tradução literária. As traduções de uma língua para outra exigem um trabalho rigoroso e um conhecimento profundo das duas línguas em questão, não só de aspectos linguísticos, mas também de aspectos da cultura e do contexto que cerca a criação do texto a ser traduzido. Por ser a Libras uma língua gestual visual espacial, a construção de sinais-termo necessita de um conhecimento que envolve a apropriação de imagens que colaborem nesse processo tradutório.

Assim, as atividades propostas nas disciplinas de literatura têm como princípio a leitura de textos em Língua Portuguesa, a preparação da glosa e só após a produção de vídeos em Libras, para garantir que o processo tradutório foi pensado em seus aspectos linguísticos e estruturais, que envolvem a diferença de modalidade, a gramática própria da língua de origem para a língua de destino, que no caso da Libras requer o conhecimento mínimo no que se refere aos parâmetros da Libras, os componentes não-manuais e o uso de classificados. Em relação aos aspectos semânticos e culturais a tradução precisa manter a fidelidade ao sentido do texto, a cultura e ao contexto num processo de recriação.

A seguir apresento um *fac símile* da proposta de organização da primeira atividade referente à Idade Média – Cantigas trovadores

Imagem 8: F*ac-símile* da proposta de organização da 1ª atividade referente à Idade Média – Cantigas trovadores.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CCSE – DLLT – LETRAS LIBRAS
LITERATURA PORTUGUESA
Prof.ª RITA ALMEIDA

Atividade Avaliativa – produção de vídeo com as cantigas trovadores da literatura portuguesa

a) Fazer o vídeo com uma cantiga trovadoresca, ou uma música atual que tenha características semelhantes as cantigas trovadorescas;
b) Em sala, com a assistência da professora e das intérpretes, será feita a tradução para o português contemporâneo, a glosa e o ensaio para que, em Libras, as cantigas ou as músicas não percam o sentido original;
c) Os vídeos serão feitos em Libras, mas também terão a parte sonora ou legenda; para que seja um material bilíngue.
d) Além do vídeo, fazer um texto que contenha:
   a) Identificação do discente ou discentes que fizeram o vídeo;
   b) A letra da música que foi traduzida;
   c) A explicação se foi preciso criar algum sinal novo para traduzir a música, e quais características;
   d) No caso de a escolha ser de uma música atual, explicar quais semelhanças apresenta em relação às características das cantigas trovadorescas.

Fonte: Acervo da autora (2025).

Apresento um exemplo do trabalho realizado conforme solicitado, com uma cantiga trovadoresca, apresentando o processo de compreensão em português contemporâneo e glosa:

Imagem 9: Produto do processo tradutório das cantigas trovadorescas.

Cantiga de amor original	Português contemporâneo	Glosa
No mundo nom me sei parelha, mentre me for como me vai; ca ja moiro por vós, e ai!, mia senhor branca e vermelha, queredes que vos retraia quando vos eu vi em saia? Mao dia me levantei, que vos entom nom vi feia! E, mia senhor, des aquelha, me foi a mi mui mal di' ai! E vós, filha de Dom Pai Moniz, en bem vos semelha d' haver eu por vós garvaia? Pois eu, mia senhor, d' alfaia nunca de vós houve nem hei valia d'ua correia! Cantiga da garvaia, Paio Soares Taveiroos	No mundo não conheço outro como eu, enquanto me acontecer como me acontece: porque já morro por vós, e ai!, minha senhora branca e vermelha, quereis que vos censure quando vos eu vi em saia? (em corpo bem feito) Mau dia me levantei que vos então não vi feia! E, minha senhora, desde então, passei muitos maus dias, ai! E vós, filha de D. Paio Moniz, parece-vos bem ter eu de vós uma garvaia? (manto) Pois eu, minha senhora, de presente nunca de vós tive nem tenho nem a mais pequenina coisa. Tradução livre, da Cantiga da garvaia de Paio Soares Taveiroos	No mundo ninguém se assemelha a mim MUNDO (CL n.19) PESSOAS IGUAIS NÃO TER Enquanto a vida continuar como vai, VIDA MINHA SEMPRE NÃO- MUDAR Porque morro por vós e - ai! – AMAR VOCÊ SOFRER Minha senhora alva e de pele rosadas, (CL n.57) PELE BRANC@ ROSA MARAVILHOS@ Quereis que vos retrate AMOR MEU NÃO-ACEITA Quando eu vos vi sem manto. NUA SEM-NADA (CL n.49) VER ? Maldito seja o dia em que me levantei E então não vos vi feia! FEIA VOCE NUNCA E minha senhora, desde aquele dia, ai! Tudo me ocorreu muito mal! ENTÃO SOFRERMUITO E a vós, filha de Dom Paio Moniz, parece-vos bem VOCÊ FILH@ REI Ter eu de vós um manto? MANTO PRESENTE 2PDAR1P PODER?, Pois eu, minha senhora, como presente, Nunca de vós recebera algo PRESENTE 2PDAR1P NUNCA, Mesmo que de ínfimo valor. QUALQUER PRESENTE 2PDAR1P NUNCA

Fonte: Acervo da autora (2025).

Em resumo, a tradução precisa de tempo para ser realizada, do entendimento ético sobre o processo, por parte do tradutor, de sua responsabilidade e da necessidade do conhecimento profundo das duas línguas envolvidas. Nesse ponto, os textos literários apresentam campo privilegiado para o conhecimento e aprofundamento de todos os aspectos aqui apontados.

4.4.3 Literatura Brasileira

Nas aulas de Literatura Brasileira o foco ocorreu no trabalho com textos literários do gênero conto, disponibilizado com antecedência aos discentes surdos e

ouvintes para posterior análise e discussão. Outra estratégia é trazer o texto para ser lido e interpretado em sala. Os intérpretes necessitam receber o material de todas as aulas com antecedência, principalmente em se tratando de textos literários, porque o trabalho, nesse caso, não é o de interpretação simultânea, mas sim o de tradução entre línguas, para manter a fidelidade ao que o autor da obra original propôs transmitir.

Para que os discentes desenvolvam o gosto por textos literários de outros gêneros, logo nas primeiras aulas eu disponibilizo livros de novelas ou romances de autores que produziram suas obras a partir das estéticas do Romantismo e do Realismo. Exponho os livros sobre as mesas, explicando que a leitura será realizada no decorrer do semestre, que juntos faremos um calendário para que cada discente apresente o livro escolhido em sala, como parte das atividades avaliativas da disciplina. Trata-se de um processo de enamoramento: primeiro pela capa, depois um leve folhear para verificar o conteúdo – muitos procuram por imagens –, alguns trocam o livro por outro, ou trocam entre si. Geralmente eles recorrem a mim, perguntam se a história “é legal”, e querem saber como é o enredo. É o momento do convencimento, ou não, para que continuem com a obra escolhida ou realizem a troca por outra que tenha um enredo mais interessante.

É um processo que exige presença por inteiro do professor da sala. Muitos dos discentes tiveram poucas oportunidades de ler uma obra mais extensa antes de entrar na universidade, devido à prática constante na educação básica, de apresentar somente resumos das obras literárias ou, mais grave ainda, de não possibilitar ao surdo o direito de ler. Nas aulas finais, todos apresentam a obra lida, seguindo um roteiro simples que envolve destacar os elementos da narrativa, as situações que chamaram a atenção no decorrer da leitura, comparando-as ao momento atual e as reflexões que a leitura suscitou para ele, discente, enquanto leitor. Nesse momento, as apresentações são feitas mediante a apresentação em Power Point ou recurso visual semelhante com a escrita em língua portuguesa, e o discente realiza a apresentação em Libras, buscando aprimorar o processo bilíngue concomitante ao conteúdo da disciplina. Quanto ao gênero lírico, as atividades de leitura e interpretação propostas que apresentam os melhores resultados envolvem aproximar o texto às imagens que possibilitem não apenas um processo de dicionarização da língua, mas o uso de imagens que interajam com os sentimentos que as poesias carregam.

Apresento o desenvolvimento de uma atividade proposta no decorrer dos estudos sobre o Modernismo. Escolhi o poema Seiscentos e sessenta e seis, de Mário Quintana (2013) que ficou popularmente conhecido como “o tempo”, que foi impresso e entregue para os discentes realizarem a leitura em sala; em seguida realizei a leitura em voz alta, para tradução em Libras pelos intérpretes, que receberam o texto com antecedência para estudo; na sequência, exibi um vídeo, legendado em português, para completar a imersão na temática proposta pela poesia de Quintana, e como um texto pode receber novos olhares e acréscimos, com o passar do tempo, a partir do momento em que passa a ser conhecido:

> Seiscentos e sessenta e seis
>
> A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
> Quando se vê, já são 6 horas: há tempo...
> Quando se vê, já é 6ª-feira...
> Quando se vê, passaram 60 anos...
> Agora, é tarde demais para ser reprovado...
> E se me dessem — um dia — uma outra oportunidade,
> eu nem olhava o relógio
> seguia sempre, sempre em frente...
> E iria jogando pelo caminho a casca dourada
> e inútil das horas. (Quintana, 2013, p. 38)

Imagem 10: Print do vídeo com a poesia “o tempo.



Observação: o vídeo mescla a poesia de Quintana com trechos de autoria desconhecida, de cunho motivacional. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=_cuA5npIp7g . Acesso em 07 de fev 2024.

Texto apresentado no vídeo:

> “ O Tempo”
> A vida é o dever que nós trouxemos para fazer em casa.
> Quando se vê, já são seis horas!
> Quando se vê, já é sexta-feira!
> Quando se vê, já é natal…
> Quando se vê, já terminou o ano…
> Quando se vê perdemos o amor da nossa vida.
> Quando se vê passaram 50 anos!
> Agora é tarde demais para ser reprovado…
> Se me fosse dado um dia, outra oportunidade, eu nem olhava o relógio.
> Seguiria sempre em frente e iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas…
> Seguraria o amor que está a minha frente e diria que eu o amo…
> E tem mais: não deixe de fazer algo de que gosta devido à falta de tempo.
> Não deixe de ter pessoas ao seu lado por puro medo de ser feliz.
> A única falta que terá será a desse tempo que, infelizmente, nunca mais voltará (**Disponível em <**https://www.youtube.com/watch?v=_cuA5nplp7g**>**. Acesso em 07 de fev. 2024).

A versão do texto de Quintana apresentada no vídeo permitiu retomar diversos conceitos, entre eles: intertextualidade, paródia, autor e autoria, aprofundando as discussões em sala. Esse cuidado em detalhar, em apresentar o texto em diversas formas e a apropriação que o decorrer do tempo e as novas mídias e tecnologias de comunicação e informação proporcionam transforma o processo de leitura de textos literários em algo significativo para os discentes, surdos e ouvintes, abrindo espaço para a produção de sentidos dessa narrativa em diálogo com a realidade de cada participante, tornando-se um aprendizado que irá ecoar no decorrer das próximas disciplinas e, desejo, de forma como compreendem o mundo.

4.4.4 Literatura Visual

A disciplina de Literatura Visual é uma disciplina de base para o ensino de surdos, na qual, geralmente, são discutidas formas multimodais da literatura e os discentes são instigados a criar materiais bilíngues, mas havia uma atmosfera de tristeza que impregnava o grupo, devido a todos os acontecimentos relatados quando da caracterização da turma, principalmente em relação ao falecimento do discente Fernando.

Mediante esta situação, revi as estratégias de ensino, e após diversas “provocações didáticas” –organização de narrativas a partir de imagens, leitura e

análise de materiais diversos, preparação de um jogral em Libras –, o mês de setembro trouxe uma oportunidade: O grupo de pesquisa e extensão Pará Leitura realizou o Sarau “Vozes em Poesias: o que é o amor? Evento que integrou as comemorações dos 15 anos de existência do grupo.

Enquanto o evento estava sendo organizado e divulgado, uma discente do curso de Letras Libras chegou a sala indignada, porque os eventos da UEPA não incluíam os surdos. Pedi para que ela detalhasse sua observação, e foi a partir daí que, em contato com os responsáveis pelo grupo Pará Leitura, o evento abriu espaço para a diversidade e se transformou no Sarau “ Vozes e Mãos em Poesias: o que é o amor? A participação no evento tornou-se o foco da disciplina, e as produções de materiais bilíngues literários ganharam a motivação que estava faltando.

Ouvir a queixa da discente em relação aos eventos da UEPA não serem inclusivos, esse momento de Escuta Sensível, para realmente pensar juntos em solução, foi um divisor de águas para a forma de participação deles nas atividades da disciplina de literatura visual. O tema proposto pelo evento: “o que é o amor? ”, deu origem a várias produções escritas e a vídeos bilíngues em Libras, legendados e/ou com áudio em português, para serem apresentados no decorrer do evento. Aprofundei com eles os estudos sobre as noções de poesia, para as produções em português e em Libras, e iniciamos as produções de textos individuais. Para Sutton-Spence:

> Uma definição simples do que é um poema em língua de sinais é: “a forma mais elevada de linguagem estética” em que a linguagem é tão importante quanto (ou ainda mais importante que) a mensagem. A linguagem poética em geral se desvia da cotidiana para que a própria língua se destaque no primeiro plano, aumentando seu poder comunicativo além do simples significado proposicional. [...]. As comunidades surdas têm uma longa tradição de narrativa em prosa, mas os textos que hoje chamamos de poemas só passaram a existir nos anos 70 ou 80 do século XX nos EUA (ROSE, 1992). A tradição de poesia em Libras é nova e provavelmente começou apenas no final dos anos 90. Porém, não importa que essa tradição seja recente no Brasil. A poesia em Libras está se espalhando e se desenvolvendo cada vez mais para se tornar um gênero literário importante no mundo. [...]. Um poema tem o objetivo de explorar a linguagem artística. O poeta de Libras pode romper os limites linguísticos e descobrir expressões novas, ousadas e originais para transmitir seus pensamentos. Um poema muitas vezes quebra as regras da Libras e usa linguagem incomum, estranha e distorcida para criar algo diferente. [...] A desfamiliarização é uma prática literária de apresentar coisas comuns e familiares de forma desconhecida, para obrigar os leitores a prestarem atenção às coisas que normalmente passam despercebidas (Sutton-Spence, 2021).

A definição acima foi disponibilizada aos participantes no Sarau “Vozes e Mãos em Poesias: o que é o amor? O texto foi postado nas redes sociais de divulgação do evento e no Mural de Letras Libras, no espaço de convivência do Bloco 6 da UEPA-CCSE, sob o título: Rompendo os limites linguísticos e descobrindo expressões novas por meio da Língua Brasileira de Sinais. Por se tratar de um evento que ganhou a perspectiva da inclusão de surdos, as demais turmas do curso de Letras Libras também participaram apresentando materiais, a partir do tema: O que é o amor, em colaboração com a professora Jaqueline Freitas de Miranda, produzidos nas disciplinas de Escrita de Sinais e Práticas Pedagógicas.

Motivados pela expectativa de participar do Sarau, os discentes iniciaram suas produções. Todos os textos e vídeos foram elaborados em sala, permitindo que a professora colaborasse com a organização textual. Abaixo, uma poesia feita por Carlos – nome escolhido pelo participante da pesquisa –, em língua portuguesa/escrita surda:

> O amor uma pessoa especial
> Relação consigo começar funcionar
> Sentir intimidade, confiável,
> Abraço, cheiro suave maravilhoso,
> Parece que é coração fechado só chave para mim único.
> Mas meu coração é fechado
> Só chave único especial
> Um homem importante
> Relação saudável todos os dias
> É memória guardar para sempre com amor (Carlos, setembro de 2024).
> Disponível em: https://youtube.com/shorts/_gPLlp-zSSk?si=jUHRu9_XDyoPfTak.

Todos os participantes elaboraram o texto em português e o vídeo em Libras. Para que essa produção fosse vista pelos participantes do evento, os vídeos foram projetados na tarde do dia 05 de setembro, na sala três, bloco dois do CCSE, os textos escritos foram impressos e organizados em um mural afixado nas paredes do espaço de convivência do bloco 6, junto com as demais produções participantes do evento. Depois de todos terem escrito suas poesias, elaboramos em sala um poema com frases retiradas de cada produção individual, que chamamos de Mosaico, para representar a sala:

Imagem 11: *Fac-símile* do Mosaico com trechos das poesias produzidas pela turma de Letras Libras 2022.

Amor é acolhimento
Amor é generosidade
Amor é quando se encontra uma pessoa linda, que faz bater o coração
Amor é sentir-se seguro em uma relação romântica saudável,
Confortável, tranquila, com respeito e confiança

Amor é sentimento de suavidade, conforto e calma.
Amor é o pulsar Intenso e desordenado do coração, é sentimento que abraça a alma
Amor é sentimento único, que seca as lágrimas, mas também faz doer o coração
Amor é se priorizar, trazer consigo a saúde mental

Amor é Ser ao invés de Parecer
Amor é paciência ao repassar ensinamentos
Amor é alimento para as pessoas que não são pequenas

Fonte: Acervo da autora (2025)

Umas das atividades que marcaram a participação dos discentes de Letras Libras no Sarau foi a apresentação da música “ao pôr do sol” interpretada em Libras por todos os discentes da turma 2022, em colaboração com discentes da turma 2024.

Imagem 12: Print da página do Instagram do curso de Letras Libras.



. Fonte: disponível em: https://www.instagram.com/p/C_izQ3Xpria/?img_index=1 . Acesso em 12 maio 2026.

Essa apresentação se tornou a semente do projeto de extensão ”Coral Mãos em Melodia” que integra as atividades de curricularização do curso atualmente. Fruto de um trabalho conjunto de disciplinas e das várias turmas do curso de Letras Libras.

4.4.5 Literatura Amazônica

O trabalho nas disciplinas de Literatura Amazônica do curso de Letras Libras se desenvolve, como é esperado para um curso da área de Letras, conforme a ementa, apresentada no quadro XX, com a leitura dos textos de autores representativos dos diferentes períodos e estilos de época, discussão e análise pautados nas teorias de análise crítica, dialógica e sociológica da literatura, principalmente por se tratar de um momento de formação em que o discente precisa ao menos conhecer um leque de possibilidades de abordagem analítica, para que em sua futura prática profissional, o egresso do curso possa formar o surdo que frequentar a Educação Básica com a base necessária em relação a esse nicho do conhecimento, com o diferencial de realizar esse trabalho a partir de estratégias que privilegiem o ensino de surdos.

A disciplina de Literatura Amazônica foi ministrada no primeiro semestre de 2025, trazendo a leitura e discussão de diversos autores paraenses do Realismo até o momento atual. Nesta disciplina foram considerados autoras e autores que construíram e constroem seus textos a partir das vivências regionais e/ou que discutem a Amazônia para além das fronteiras paraenses, como por exemplo os autores Milton Hatoum, ou Inglês de Souza que, mesmo nascido no Pará, viveu a maior parte de sua vida fora da região Norte, mas trouxe para seus escritos elementos das narrativas e dos costumes locais. Os textos teóricos escolhidos para dialogar com os textos literários buscaram promover discussões sobre memória individual como forma de preservação da memória coletiva e ressignificação, Identidade e pertencimento, formação leitora crítica e valorização cultural.

As leituras e discussões realizadas durante a disciplina tiveram um diferencial, por vários motivos: a maturidade da sala, o interesse individual pelo conteúdo apresentado, o aprimoramento do uso da língua portuguesa para leitura e escrita por parte dos discentes surdos, além do domínio da variante formal da Libras por surdos e ouvintes, o que tornava a presença das intérpretes mais produtiva e enriquecedora para um curso bilíngue.

Optei por trabalhar com o gênero contos, para dar continuidade ao trabalho iniciado nas disciplinas anteriores, ou com capítulos de livros de autores ou autoras que não tivessem uma produção voltada para o gênero conto, para ter ao menos um

texto completo a ser lido, interpretado em Libras e discutido em sala. Além das obras literárias, disponibilizei textos teóricos para subsidiar, aprofundar e problematizar as discussões. Estruturei as aulas seguindo uma abordagem expositivo-participativa, com o intuito não só de transmitir conteúdos, mas também de promover o diálogo entre as teorias, os textos literários e os conhecimentos de cada participante, de forma crítica. Utilizei recursos visuais, em especial apresentação de *slides*, para mediar as discussões, a fim de favorecer a organização dos conceitos abordados, a clareza argumentativa e a construção coletiva do conhecimento.

Desde de o início do curso, todas as disciplinas ministradas sempre privilegiam a verbo visualidade ao se fazer a escolha de materiais e organização de aulas expositivas – slides, apostilas –, por se tratar de um curso com discentes surdos e ouvintes. Em relação às disciplinas da área de literatura: Introdução à Literatura, Literatura Portuguesa, Literatura Brasileira, Literatura Visual e, por fim, Literatura Amazônica, esse processo não foi diferente.

Porém, nessa última disciplina, e a que possibilitou a construção da materialidade aqui analisada, aos poucos os recursos imagéticos – fotos, vídeos, desenhos – foram sendo paulatinamente reduzidos, até que apenas o texto literário escrito e a Libras fossem as línguas disponibilizadas para acessar os novos conteúdos. Essa escolha foi proposital, porque no curso os discentes estão se formando para serem professores de Libras para surdos e ouvintes e de Língua Portuguesa para surdos. Cada discente terá que atingir o conhecimento necessário para exercer a docência em relação a essas duas línguas, enquanto professor bilíngue, seja ele um surdo ou um ouvinte. A condução dessa disciplina será apresentada em destaque, por ter sido o espaço em que se deu a produção das Narrativas de Si dos discentes participantes da pesquisa.

4.5 As narrativas da Literatura Amazônica que despertam novas narrativas

No decorrer do curso as disciplinas de literatura foram sendo desenvolvidas no sentido de provocar nos discentes a necessidade de dialogar com os textos propostos, inclusive devido a escolha profissional que fizeram ao entrar em um curso de licenciatura. A vida do professor é um constante processo de leitura, análise,

escrita, e a preparação se dá nesse espaço de formação universitária. A análise crítica envolve esse momento de preparação, e as teorias são ferramentas que virão colaborar para que o processo de aprendizado se torne contínuo na vida desse futuro docente.

Na disciplina de Literatura Amazônica, o estudo dos textos parte das narrativas regionais, que geralmente são de conhecimento dos discentes, ou porque havia alguém que as contava na família, um vizinho ou na escola durante a Educação Básica. Pergunto quem conhece a Matinta ou sabe de alguém que conhece. No início, todos ficam em silêncio, como se não conhecessem essas histórias, mas basta um deles começar a contar um caso (que geralmente é verdadeiro, segundo quem o contou para ele quando era pequeno) que os demais resolvem trazer e compartilhar suas narrativas fantásticas.

Imagem 13: Recorte do curta metragem de animação “Visagem”.



Fonte: Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=upOP0kux8VA . Acesso em maio 2026.

A aula se torna uma aparição de visagens, botos, iaras, Matintas, curupiras e de outros encantados, que mostra a riqueza e a força da literatura oral, que perpassa

a vida e o imaginário coletivo e cultural dos ouvintes. Mas, e os surdos, conhecem essas histórias? A partir desse questionamento, começa um processo para observarmos que a exclusão ocorre de forma silenciosa, porque em uma reunião de família, na casa dos avós, onde existir um contador de histórias, o familiar surdo estará presente, mas não terá como entender o que realmente está acontecendo nesse momento de partilha cultural. Alguns surdos relatam que conheceram essas personagens na escola, os professores contavam sobre eles, até apresentam os sinais em libras. Pensar sobre esse processo de transmissão cultural que tem por base a oralidade corrobora para refinar o olhar discente em relação a construção de seus posicionamentos, e até mesmo para que cada um perceba como a exclusão se dá, às vezes, de forma imperceptível, por isso é tão forte e precisa ser exposta em todos os seus processos, para se chegar a uma possibilidade real de ver e incluir o outro.

Trazer autores reconhecidos no Brasil e no mundo, nascidos na Amazônia, é o passo seguinte para abrir as discussões teóricas que dão suporte para ampliar os textos literários lidos em sala. Por se tratar da disciplina em que as Narrativas de Si escolhidas para serem analisadas nesta tese foram produzidas, apresento um quadro-resumo dos textos literários e teóricos utilizados nesse processo.

Quadro 5: Autores e textos discutidos no decorrer da disciplina, extraído do planejamento da disciplina Literatura Amazônica 2025.

aula	Material literário	Material teórico
1	SIQUEIRA, Antonio Juraci. A visagem zombeteira. In.: COZZI, Andréa; SANTOS, Sônia (org.). ***Apanhadores de Histórias:* Contadores de Sonhos**. Ilustração de Maciste Costa. 2. ed. Belém: Tempo Editora, 2012. p.61-65. *Monteiro, Walcyr.* ***Visagens, Assombrações e Encantamentos da Amazônia*** - N° 9-Agosto/2001. Editor: WALCYR MONTEIRO - Reg. n° 48-DRT-PA.	FARES, J. A. O não lugar das vozes literárias da Amazônia na escola. **Revista Cocar**, *[S. l.]*, v. 7, n. 13, p. 82–90, 2013. Disponível em: https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/244. Visagem – Curta-metragem de animação baseado na coletânea de lendas urbanas de Walcyr Monteiro, 11 minutos, colorido, Stop-motion-Fotografias. Ano: 2006 Direção: Roger Elarrat – https://www.youtube.com/watch?v=upOP0kux8VA
2	Inglês de Souza: A feiticeira SOUSA, Inglês de. Contos amazônicos. 3ª ed. Edição preparada por Sylvia Paixão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.	Monteiro, Romildo Biar; Martins, Elizabeth Dias: Resíduos da Bruxaria Medieval em “A feiticeira”, de Inglês de Sousa. **Darandina**– Programa de Pós-Graduação em Letras/ UFJF – 13ª Ed. volume v. 7 n. 1, p. 68-86, 2014. https://pt.scribd.com/document/456104268/Residu

		os-da-Bruxaria-Medieval-em-A-feiticeira-de-Ingles-de-Sousa. TODOROV, Tzvetan. Introdução à Literatura Fantástica. São Paulo: Perspectiva, 1975.
3	Marques de Carvalho – Que bom Marido. In.: CARVALHO, Marques de. **Contos Paraenses**. [Org. Sílvio Holanda, Elissandro Araújo]. Belém: Editora Estudos Amazônicos, 2011.	FERNANDES, José Guilherme dos Santos. Literatura Brasileira de Expressão Amazônica, Literatura da Amazônia ou Literatura Amazônica? ***Revista de Pós-Graduação em Letras***, UFPB. v. 6, n. 2/1, João Pessoa, 2004. https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/9540.
4	Bruno de Menezes - Escola dos sapos; Mãe preta; Batuque. In.: MENEZES, Bruno de**. Batuque**. 7ª edição. Belém, 2005	*FARES, Josebel Akel. Negritude e modernidade na poética de Bruno de Menezes*. **Asas da Palavra.** Belém: Unama, v. 5, 1996. Disponível em: https://revistas.unama.br/index.php/asasdapalavra/article/view/1435
5	Maria Lúcia Medeiros – Chuvas e trovoadas, Corpo inteiro, Velas, por quem? In.: MEDEIROS, Maria Lucia. **Antologia de conto**s. 2 ed. Belém: Amazônia, 2009.	Tavares, Raylton Carlos de Lima; Sousa, Rosângela do Socorro Nogueira de. "FATAL FOI PENSARES QUE OFERECIAM VIDA NOVA": UMA ANÁLISE DA AVALIAÇÃO EM VELAS. POR QUEM? **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 23 (1), 2022. Disponível em: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=_BscP3QAAAAJ&citation_for_view=_BscP3QAAAAJ:d1gkVwhDpl0C
6	Milton Hatoum, Varandas de Eva, o nome do lugar.	MENEGON, Patrícia Pinheiro et al.. **Da interculturalidade na sala de aula: uma análise da obra dois irmãos de milton hatoum**. Anais V ENLIJE... Campina Grande: Realize Editora, 2014. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/5902.
7	MORAES, Eneida de. **Aruanda / Banho de cheiro**. Belém: SECULT; FCPTN, 1989. 304p. Promessa em azul e branco, p.29-39; Tanta Gente, p.40-48; Companheiras, p.130-138, Banho de Cheiro, p.68-77.	UNAMA. Apresentação – Cronologia da vida e obra - Eneida de Moraes. **Asas da Palavra**, Belém, n. 6, jun. 1997. Disponível em: https://revistas.unama.br/asasdapalavra/article/view/1497/847 .
8	Benedicto Monteiro- Carro dos Milagres	SOERENSEN, C. A CARNAVALIZAÇÃO E O RISO SEGUNDO MIKHAIL BAKHTIN. **Travessias**, Cascavel, v. 5, n. 1, p. e4370, 2017. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/4370 .
9	JURANDIR, Dalcídio. A noite vem dos campos queimados. In.: **Chove nos Campos da Cachoeira**. p. 1-5. 3ª ed. Belém Cejup, 1991. 294p. JURANDIR, Dalcídio. **Ponte do Galo**. São Paulo: Martins; Rio de Janeiro: INL, 1971.176p.	FURTADO, Marlí Tereza; BARBOSA, Tayana Sousa. Dalcídio Jurandir: para além do romancista. DLCV, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 54-61, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/4828 Campos, Deimenson Moreira; Silva, Rita de Cássia Almeida. **A construção de sinais-termo em Libras no contexto literário da obra *chove nos campos de cachoeira* de Dalcídio Jurandir.** 2021.Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-LIBRAS) – Universidade do Estado do Pará, Belém - Para, 2021. 46 p. (PDF).

		LIMA, Pâmela Joele Silva e; SILVA, Rita de Cássia Almeida. **A elaboração de sinais-termo em LIBRAS no livro Ponte do Galo do autor Dalcídio Jurandir**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-LIBRAS) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2024.

Fonte: Produzido pela autora (2025).

A escolha de artigos que estão disponíveis em sites eletrônicos e disponibilizar os textos literários em PDF é um processo comum e rotineiro nas universidades atualmente. Procuro complementar com vídeos que apresentam as narrativas em libras, ou que apresentem material visual ou legendado realmente condizente com o texto literário original. Independentemente de ter ou não vídeos em libras, os textos literários são lidos em sala, para que os intérpretes possam realizar a tradução.

Neste momento, abro espaço para uma explicação necessária. O docente que realiza seu trabalho em um curso com proposta bilíngue e inclusiva deve atentar para o fato de que a transposição de um conteúdo de uma língua para outra exige uma preparação por parte de quem fará a interpretação. Por isso, no caso da Libras, é necessário que os textos, slides ou outros materiais que serão utilizados em sala, sejam compartilhados com antecedência com os intérpretes que acompanham a turma, para que possam desenvolver um trabalho de qualidade. O trabalho desse profissional se estabelece em pelo menos dois níveis: a interpretação simultânea - que envolve voz-sinal (o ouvinte tendo sua fala interpretada para a libras) ou sinal-voz (o surdo tendo sua fala interpretada para a língua oral), e a tradução – que requer um estudo do texto e do contexto em que a acessibilidade em sinal ou voz deverá ocorrer. Em se tratando de textos literários, esse cuidado requer uma atenção maior pelo grau de subjetividade presente nesse gênero discursivo.

As dúvidas sobre novos termos são esclarecidas, em Libras e em português, a leitura dos textos literários sempre é mediada pela Libras, as aulas expositivas elaboradas com slides em Língua Portuguesa, e a cada troca de slides, aguardo para que todos façam a leitura, antes de iniciar as explicações e discussões.

Quadro 6: Desenvolvimento da aula, com a participação dos intérpretes.



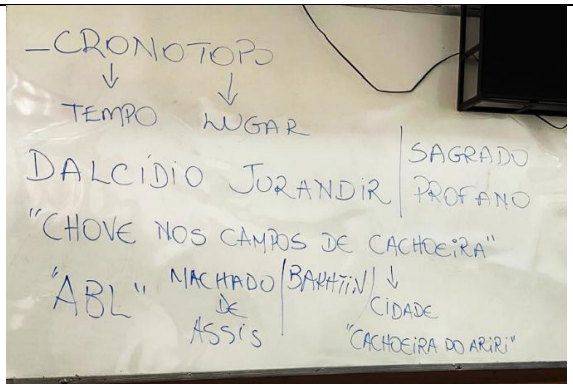


Imagem 1: Intérprete realizando a tradução do texto de Dalcídio Jurandir. Imagem 2: termos retirados dos textos literário e teórico para apresentar o significado e o sinal em libras que será usado no decorrer da tradução. Fonte: Fotos da pesquisadora (2025).

As narrativas de Si foram todas produzidas em sala, após as explicações em sala e a leitura dos textos literários, intermediada pela Libras. É importante frisar que todos receberam os textos teóricos com antecedência, para leitura antes das aulas, para que pudessem trazer suas dúvidas para as discussões em sala.

Levando em consideração o que foi apresentado em relação a trajetória da turma, público-alvo desta pesquisa, se torna natural a definição em trabalhar com os textos produzidos na disciplina de Literatura Amazônica, disciplina que encerra os estudos específicos da área de literatura, representando um momento de síntese e consolidação dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso. Esta seleção não se limita a um critério de conveniência, mas se justifica pela pertinência acadêmica e metodológica: ao escolher trabalhar com as narrativas de si elaboradas em um contexto de final de ciclo, foi possível observar como os discentes articularam saberes acumulados ao longo da formação, mobilizando repertórios teóricos e mnemônicos para responder às questões propostas, e se o diálogo entre as narrativas literárias, as teorias estudadas e as Narrativas de Si realmente apontam para uma co-construção dialógico-reflexiva.

4.5.1 A escolha das provocações e o nascimento das Narrativas de Si

As obras literárias já carregam o repertório fundamental para que os sujeitos projetem situações de vida e seus desfechos de forma mediada. A literatura acolhe

tanto os dramas íntimos da subjetividade, como o luto e os desencontros amorosos, quanto as fraturas coletivas mais profundas: assédios, violências estruturais, guerras e genocídios. Trata-se de um acervo que alerta para o modo como ações cotidianas podem conduzir ao desespero, distanciando a sociedade do horizonte do bem viver.

> Cada texto escolhido tem sua "personalidade", sua chave de entrada diferentes das demais. Não há senhas únicas e irreversíveis para entrar nos poemas, contos, romances, relatos orais, roteiros cinematográficos, livros de divulgação científica etc. Ademais, cada contexto, cada momento, cada encontro com os outros, cada intervenção insuspeita pode lançar luz sobre uma chave que não havíamos olhado ou previsto nos textos escolhidos (Bajour, 2023, p. 154).

A formação leitora consolida-se como um caminho viável para o despertar da empatia e da responsabilidade ética com o outro. Ao estimular a imaginação para conceber novas possibilidades de existência, a literatura reafirma seu papel político e humanizador, abrindo veredas que precisam ser trilhadas de modo cada vez mais inclusivo, dialógico e transformador. Dessa forma, os textos literários foram escolhidos visando fomentar, entre outros saberes, o dialogo reflexivo. Para fins de análise, destaco e descrevo o processo realizado a partir dos textos literários:

1) Tanta Gente (Morais, 1989, p. 40-43).
2) Varandas de Eva: o nome do lugar (Hatoum, 2009, p. 7).
3) A noite Vem dos Campos queimados (Jurandir, 1991, p. 1-5).

4.5.1.1 Tanta Gente e os estudos da memória: ligação estreita entre Narrativas de Si

Eneida de Moraes é uma das escritoras mais representativas na literatura paraense, não só por seus escritos, mas por sua militância política e social. Sua obra reflete suas vivências, e entre crônicas, estudos e contos, ela traça o panorama de acontecimentos históricos entrelaçado às suas memórias. Estilo de uma época literária, o Modernismo, mas opção estilística e estética da autora que, ao narrar sobre si, narra sobre o Pará, o Brasil e o mundo.

Quadro 7: *Fac-símile* dos slides das aulas sobre Eneida de Moraes



Eneida de Moraes
PRECURSORA NA LUTA PELOS DIREITOS DAS MULHERES NO BRASIL



"Quem seria aquela mulher de fala dura e enérgica?" – indagou Graciliano Ramos aos amigos e companheiros de prisão nos períodos mais duros do "Estado Novo".

Prossegue Graciliano: *"[...] quem seria a criatura feminina de pulmões tão rijos e garganta macha [...] Foi Valdemar Bessa quem me satisfez a curiosidade: a mulher de voz forte era Eneida. E apertava-se uma dúzia delas na sala 4. Olga Prestes, Nise da Silveira, Elisa Berger, Cármem Ghioldi, Maria Werneck, Rosa Meireles, outras".*[1]

Biografia

ENEIDA *de Moraes nasceu em Belém do Pará no dia 23 de outubro de 1904. Jornalista, escritora, foi uma das mais profundas conhecedoras do carnaval brasileiro. Formada em odontologia, logo trocou seu consultório para se tornar colaboradora em jornais e revistas. A paixão pelas letras levou-a a organizar grupos de escritores para discutir literatura em vários cantos do Brasil. O ano de 1929 marcou a estreia como autora, com o volume de versos "Terra Verde".*

Três anos depois ela entra na militância política. Presa em 1935, por defender principalmente a inclusão social, é mandada para a Casa de Correção do Rio. Sua passagem por lá despertou a curiosidade do escritor Graciliano Ramos. Preso, também, por causa de suas ideias políticas, ele indagava aos amigos "...quem é aquela mulher de voz forte e poderosa". O interesse se transformou em admiração e rendeu a Eneida a imortalidade no livro "Memórias do Cárcere."

Em 1950, trabalhou como cronista do "Diário de Notícias", cargo que ocupou até a sua morte.

Mesmo tendo passado por tantos percalços, a autora não perdia seu encantamento pelo carnaval. Dizia ela: "É no carnaval que todas as fronteiras sociais desabam — pretos, brancos, cafuzos, caboclos, todos em confraternização durante o reinado momesco". Criou o famoso "Baile do Pierrô", realizado todos os anos nas boates de Copacabana, no qual compareciam artistas, escritores, cantores e personalidades fantasiados de pierrô. *Essa festa que é o Carnaval e suas mudanças estão registradas no livro "História do Carnaval Carioca", que virou leitura obrigatória para quem quer conhecer um pouco mais sobre a folia.*

Foi homenageada pela Escola de Samba Acadêmicos do Salgueiro, do Rio de Janeiro, que, em 1984, teve como tema do samba enredo "Eneida, Amor e Fantasia". Em Belém, o Império de Samba "Quem São Eles?" dedicou também a ela o samba-enredo

*A autora faleceu em abril de 1971, na cidade do Rio de Janeiro. S*eu corpo foi velado no MIS, seguindo logo depois para a cidade de Belém do Pará, onde foi enterrado debaixo da frondosa mangueira, como era de seu desejo.

MIS - **Museu da Imagem e do Som**



Idealizado pela escritora e jornalista paraense Eneida de Moraes, o espaço foi fundado na década de 1970. Vinculado ao Sistema Integrado de Museus da Secult, o Museu da Imagem e do Som é utilizado principalmente pelos pesquisadores que desejam investigar a história audiovisual do estado. O museu também promove projeções audiovisuais para alunos de escolas públicas, mas que estão canceladas devido à pandemia de Covid-19.

Museu da Imagem e do Som / Rua Padre Champagnat, 160. (Ao lado da Igreja de Santo Alexandre, próximo ao Museu do Círio). Mais informações: 4009-8667.

Obras publicadas

- História do Carnaval carioca (1958);
- *Promessa em azul e branco* (1957);
- *Terra verde*, poesia;
- *O quarteirão*, crônicas;
- *Paris e outros sonhos*, crônicas;
- *Sujinho da terra*, crônicas;
- *Cão da madrugada*, crônicas;
- *Aruanda*, crônicas;
- *Banho de Cheiro*, autobiografia.

Simplesmente ***Eneida***, como ela preferia ser chamada, foi uma jornalista, escritora, militante política e pesquisadora brasileira. Eneida é sempre descrita em relatos de amigos e parentes como uma mulher forte, viva, corajosa, audaciosa e inteligente.

> "Eneida sempre livre
> Eneida sempre flor
> Eneida sempre viva
> Eneida sempre amor"

João de Jesus Paes Loureiro

Promessa em azul e branco

Eneida de Moraes

- Não; esse eu não quero, choramingava a menina.

- Já disse que é esse mesmo. Criança não tem vontade.

Um diálogo banal diante de uma vitrina de roupas para crianças, uma vontade de dizer àquela mulher:

- Não. Não é assim que se convence uma menina. Quando aprenderão os adultos a falar com os pequeninos?

E depois um grande desejo de recordar, de buscar no fundo de mim mesma vestidos da infância, roupinhas da meninice.

Que tenho eu a ver com aquela mão autoritária que não conheço? Por que terei de sofrer com a pequenina que nunca vi? Por que terei de viver sempre assim, vivendo a vida de outros? Deixo ambas entregues ao desentendimento e caminho acompanhada pelo desejo, a vontade, a necessidade de acordar um trecho de meu passado onde haja um ou vários vestidos.

Promessa em azul e branco (2013), Zienhe Castro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=HXm8OTmCMFc.

Banho-de-Cheiro

Eneida de Moraes

No tempo no meu tempo de menina, desde o momento em que me entende como a gente, vi amanhecer festiva a minha cidade, em 23 de junho. Homens corriam, carregando à cabeça tabuleiros cheios de ervas próprias para o banho da Felicidade. Seus pregões embalaram as mangueiras que arborizam as praças e ruas de Belém, caindo como promessas no coração dos Curibocas.

- Cheiro cheiroso! (a pronúncia local: chêro cherôso!)

Portas e janelas se abriam. Os homens paravam de casa em casa, desciam seus tabuleiros; ervas, raspas, folhas, pedacinhos de madeira passaram de suas mãos às da compradora. Ninguém queria perder o direito à Felicidade: ricos e pobres. Nos fogões e nas fogueiras - as mesmas que iriam iluminar à noite do Santo – a Grande lata fervia com os vegetais perfumados da Amazônia que, ralados, esmagados, verdes pela Juventude ou amarelados pela velhice, dão, depois de fervidos, um líquido esverdeado com o exuberante perfume da mata virgem. Patchuli e pau-de-Angola, priprioca, catinga de mulata, manjerona, bergamota, pataqueira, cipó-catinga, arruda, cipó-uira, baunilha, corrente, perfumes selvagens é certo, mas que misturam minha vida de hoje com a de ontem , com a mesma intensidade. [...]

Até hoje nunca me faltou o banho-de-cheiro, o banho da Felicidade que eu vou buscar, anualmente, na minha Terra. Enormes garrafas trazem, pelos ares, as águas cheirosas de minha gente.
Tenho sido sempre fiel a minha Terra e ao meu povo. A conquista da Felicidade é fácil fonte, basta escolhermos um caminho, construirmos com as nossas mãos e o nosso raciocínio, a nossa consciência de viver. considero-me uma mulher profundamente feliz: sei que o sou porque cedo tomei posse de meu destino e pela estrada escolhida caminho sem desfalecimento. Mas jamais deixarei de dar, ao banho de cheiro de minha Terra, uma pequenina parcela na construção de minha Felicidade.



COMPANHEIRAS

Eneida de Moraes

Do livro "Aruanda" (1957)

Durante o inverno a sala era tão úmida, que gelava as mãos e obrigava os pés um constante sapateado; no verão a sala era quente, tão quente que parecia querer matar-nos sufocados a qualquer momento.

Os dias - no inverno como no verão - se arrastavam pesados, longos, sem monotonia, pois nossa constante preocupação era inventar formas para que eles não fossem parecidos. Enchíamos com coragem todas as horas: ginástica, estudos, conversas, cânticos, passeios. Tão pequeno o espaço que possuíamos para caminhar, e o ruído dos tamancos cortava-o, ferindo o lajedo; a saudade impressa nos olhos; as constantes evocações. Quando se falava em quitutes variados, quando alguém dizia como se preparava esse ou aquele prato, podia-se olhar os olhos: estavam todos famintos. Quando se contava passeios e se falava de mar, praia, montanhas ou planícies, podia-se ver nos olhos famintos uma ânsia de voltar à vida da cidade, da terra, do mundo.

Éramos vinte e cinco mulheres presas políticas numa sala da Casa de Detenção, Pavilhão dos Primários, 1935, 1936, 1937, 1938. Quem já esqueceu o sombrio fascínio do Estado Novo com seus crimes, perseguições, assassinatos, desaparecimentos, torturas?

De um lado e de outro da sala, enfileiradas, agarradas umas as outras, vinte e cinco camas. Quase presas ao teto alto, quatro janelas fechadas por umas tristes e negras grades. Encostadas à parede, uma grande mesa com dois bancos. Ao fundo da sala, os aparelhos sanitários. Por maior que fosse a nossa luta para mantê-los limpos e desinfetados, nunca conseguíamos fugir do cheiro forte que exalavam.

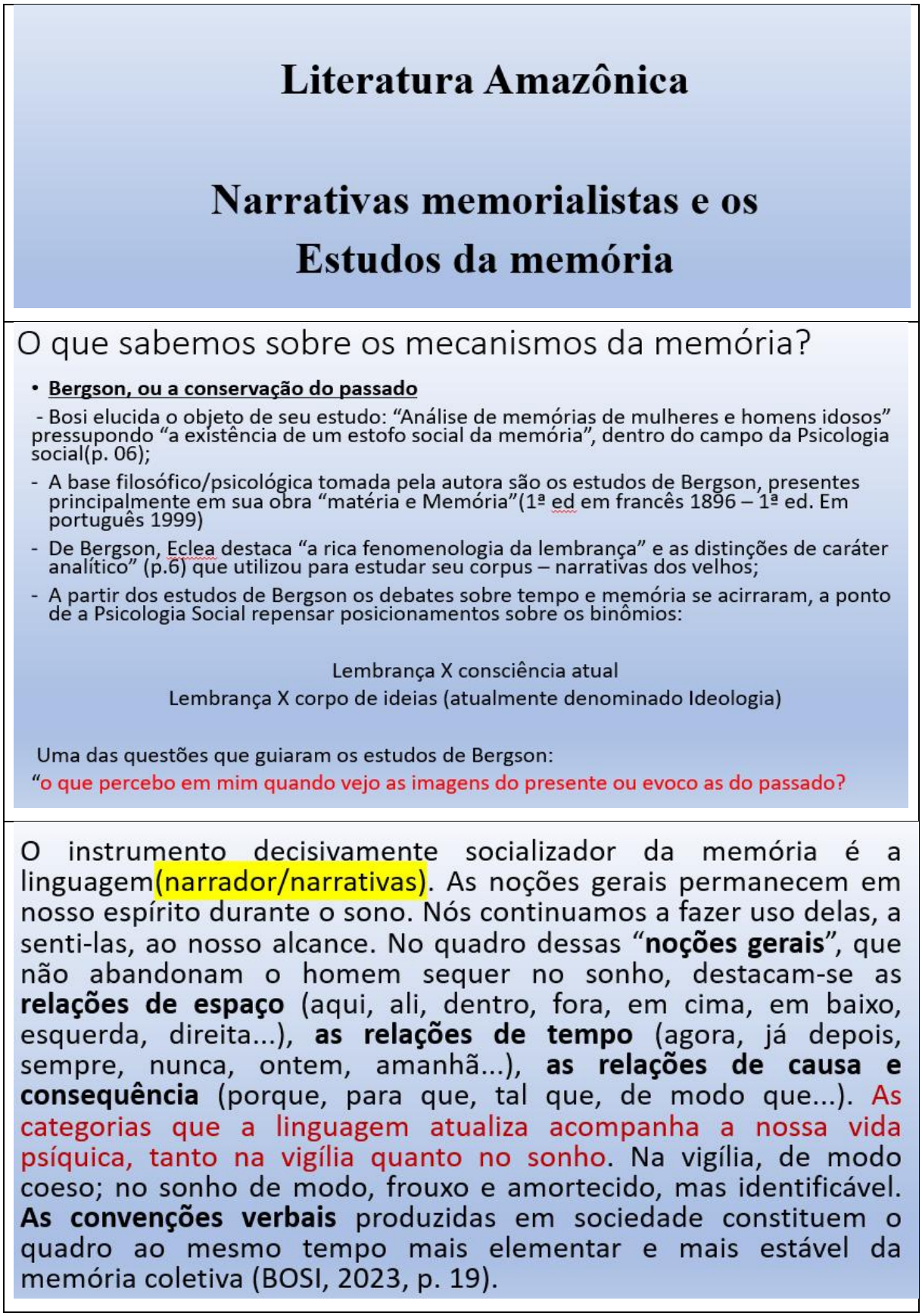
Referências

- https://www.youtube.com/watch?v=qsO6jt110EQ (sec. 19)
- https://www.youtube.com/watch?v=xoKQPGTDQA0 (década de 60)
- **Promessa em azul e branco (2013), Zienhe Castro. Disponível em:** https://www.youtube.com/watch?v=HXm8OTmCMFc. Acesso em 03 maio 2025.
- MORAES, Eneida de. **Aruanda / Banho de cheiro**. Belém: SECULT; FCPTN, 1989. 304p. Promessa em azul e branco, p.29-39; Tanta Gente, p.40-48; Companheiras, p.130-138, Banho de Cheiro, p.68-77.
- UNAMA. Apresentação – Cronologia da vida e obra - Eneida de Moraes. **Asas da Palavra**, Belém, n. 6, jun. 1997. Disponível em: https://revistas.unama.br/asasdapalavra/article/view/1497/847 . Acesso em 03 maio 2025.

Fonte: Apresentação produzida pela autora a partir dos textos referenciados (2025).

Os textos iniciais compartilhados para a leitura em sala foram: *Promessa em azul e branco; As companheiras* e *Banho de cheiro*. Os textos citados foram disponibilizados em PDF para leitura prévia pelos discentes e intérpretes. A autora foi apresentada à sala, com um material sobre sua biografia organizado em PPT, vídeos sobre a autora com interpretação em libras, e o filme legendado que teve como base o conto da autora "promessa em azul e branco". Dando continuidade às aulas, trouxe alguns pontos sobre os estudos da memória (Bosi, 2023). Discutimos a necessidade de se registrar nossas narrativas, de se compartilhar experiências e sentimentos até mesmo como forma de entender os acontecimentos da vida.

Quadro 8: *Fac-símile* dos slides das aulas sobre o conto *Tanta gente* e os estudos memorialistas.



- Memória, contexto e convenção

Surge dentro da psicologia social o termo "convencionalização" trazido por Bartlett, a partir de um estudo do médico, psicólogo e antropólogo britânico, William Halse Rivers (1914) e explicitado por este como "o processo pelo qual imagens e ideias recebidas de fora por um certo grupo (indígena), acabam assumindo uma forma de expressão ajustada às técnicas e convenções verbais já estabelecidas ao longo do tempo nesse grupo. Transformando o conceito para a área psicossocial, Bartlett postula que a matéria-prima da recordação não aflora em estado puro. Na linguagem do falante que lembra; ela é tratada, às vezes estilizada, pelo ponto de vista cultural e ideológico do grupo, em que o sujeito está situado.

O que se lembra?

Como se lembra?

Willian Stern:

"A lembrança é a história da pessoa e seu mundo enquanto vivenciado. A função da lembrança é conservar o passado do indivíduo na forma que é mais apropriada a ele. O material indiferente é descartado, o desagradável alterado o corpo, claro ou confuso, simplifica se, por uma delimitação nítida. O trivial é elevado a ele, arqueou de insólito. E no fim, formou-se um quadro total novo, sem o menor desejo, consciente de falsifica-lo." (APUD BOSI, 2023, p. 29).

Qual a forma predominante de memória de um dado indivíduo? O único modo correto de sabê-lo é levar o sujeito a fazer a sua autobiografia. A narração da própria vida é o testemunho mais eloquente dos modos que a pessoa tem de lembrar. É a sua memória. (BOSI, 2023, p. 29).

Tempo da Lembrança

Qual é a a função da memória da velhice. Os velhos assumem caráter essencial na vida, na formação do indivíduo, visto que eternizam memórias e lembranças, sejam elas pessoais de um tempo, lugar, pessoas e ou objetos. Dialoga com Jean-Paul Sartre, Simone de Beauvoir, Walter Benjamin, Paul Válery , Jean-Pierre Vernant e Georg Lukács. (Literariedade em Bosi).

- **Memória e socialização.**

A criança apreende assim o passado: mergulha suas raízes através da história vivida por pessoas de mais idade que fizeram parte de sua socialização. Em nossa sociedade, a velhice é marcada por grandes opressões e exigências, sejam elas do grupo familiar a que pertença, seja da própria burocracia e justiça às quais o idoso encontra-se submetido.

- **Histórias de velhos.**

"Por que decaiu a arte de contar histórias?" (BOSI, 2023, p.87)

Na era digital, onde a tecnologia está tão presente no cotidiano das pessoas, percebe-se a escassez da arte de trocar experiências e de ouvir histórias, onde, nessa era da informação imediata, a busca pela sabedoria é substituída pela mera opinião, muitas vezes superficial e sem reflexão. Portanto, ouvir uma narração que não está centrada nos livros, mas centrada na experiência pessoal do indivíduo, ocasiona em experiência transformadora para aquele que ouve.

"A arte da narração não está confinada no livros, seu veio épico é oral"(p.88).

"Do estudo de Vernant sentimos a impossibilidade de separar a memória do conselho e da profecia" (p.93).

- **Os espaços da memória**.

- A repartição do mundo;

- A casa materna, o quintal, a rua, o bairro (imensidão que se desfaz ao rever os mesmos espaços quando adultos) "a nossa casa era..."

"Temos com a casa e com a paisagem que rodeia a comunicação silenciosa que marca nossas relações mais profundas. As coisas nos falam, sim, e por que exigir palavras de uma comunhão tão perfeita? Não é só em nossa sociedade que dividimos as coisas em objetos de consumo e relíquias de família. Essa distinção e encontrada em muitos povos." (p.459).

" O espaço. Que encerrou os membros de uma família durante anos comuns, a de contar-nos, algo do que foram essas pessoas. Porque as coisas que modelamos durante anos resistiram a nós com a sua alteridade e tomaram algo do que fomos. Onde está a nossa primeira casa? Só em sonhos podemos retornar ao chão onde demos nossos primeiros passos. Os deslocamentos constantes aqui nos obriga a vida Moderna, não nos permitem o enraizamento num dado espaço, numa comunidade."(p.460).

(sons, cheiros, cores, formas ...)



Fonte: Apresentação produzida pela autora a partir dos textos referenciados (2025).

A escolha do texto *Tanta gente* para finalizar os estudos sobre Eneida provocou discussões sobre como o nosso olhar sobre o outro e nossas ações e palavras são capazes de causar dores que podem levar as pessoas a uma dissociação da realidade e da própria identidade. Um dos reflexos mais tristes do que um ser humano pode causar ao outro.

Para que o efeito surpresa corroborasse para o aflorar da empatia, necessária para o que se busca produzir um diálogo reflexivo, o texto não foi entregue à sala. Foi

lido pela professora, devidamente traduzido pelos intérpretes, e só após foi projetado para a leitura conjunta e uma cópia impressa foi entregue a cada discente, para releitura e aprofundamento das discussões. Em relação a essa atividade não foi solicitado um texto escrito, mas todos os discentes fizeram falas (sinalizadas e oralizadas) sobre os sentimentos despertados pelo texto.

4.5.1.2 Varandas de Eva: o nome do lugar

Para ampliar as discussões, os textos teóricos foram enviados com antecedência, para leitura prévia e para que as dúvidas pudessem ser esclarecidas. Em geral, escolhi artigos, por se tratar de um texto mais conciso e de melhor compreensão e geralmente apresentar o uso de determinada teoria ou termos teóricos aplicados a uma análise. No caso de Varandas de Eva, escolhi o artigo: *O sujeito do "entre-lugar" na literatura portuguesa: um diálogo entre Bhabha e Lobo Antunes,* de Rhiago Losso (2010, p. 986-992).

A leitura do texto literário foi realizada em sala pela professora e traduzido simultaneamente pelos intérpretes de libras. Para que a tradução pudesse ser realizada com qualidade, o texto foi enviado com antecedência para os intérpretes, para que os sinais adequados pudessem ser pesquisados. Cada discente recebeu uma cópia do texto, para realizar a leitura individual e fazer as anotações que desejasse. O objetivo desse procedimento não foi o de realizar um processo profundo de tradução da língua portuguesa para a língua de sinais, apenas contextualizar que ocorreu toda uma preocupação de dar acesso em língua de sinais para que os discentes surdos compreendessem, a partir de suas perspectivas, o texto literário.

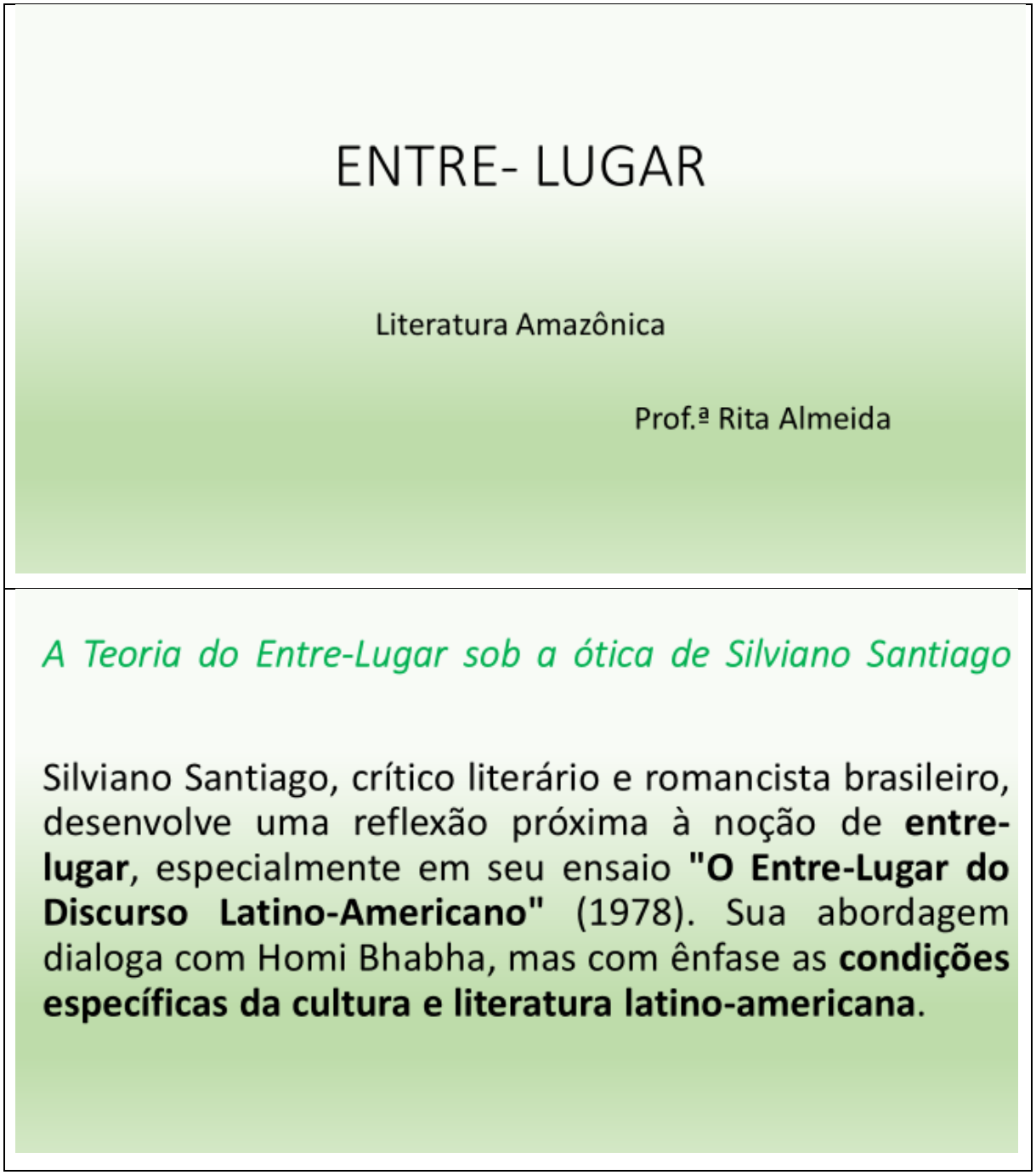
O enredo do conto de Hatoum suscitou várias discussões. As primeiras foram em relação ao título do conto: Varandas de Eva:

> Para explicar o título do conto, foi necessário explicar o que é prostíbulo. Por se tratar de uma sala bilíngue, termos novos ou de uso pouco frequente são escritos no quadro, o significado e o sinal em Libras é apresentado. Mormaço, serenata, fedelhos, Minotauro, desmancha-prazer, gandaia, lupanares, fortuito, desengonçado, foram as palavras que suscitaram dívidas e que alguns discentes perguntaram o significado e foi apresentado o sinal, antes de iniciarmos a leitura do texto literário. Em relação ao texto teórico, o termo "*entre-lugar"* também provocou perguntas, e eu propus que fizéssemos a leitura do *Varandas de Eva* para que depois apresentasse à sala a teoria do

> "*entre-lugar*" (Anotações pessoais durante a disciplina Literatura Amazônica, 03/06/2025).

A discussão sobre o entre-lugar foi uma das formas de abordagem do texto, e para fomentar as discussões apresentei, organizado em *slides*, com recortes (Ver imagem 1) sobre os teóricos que abordam o termo e como este pode ser utilizado em uma análise textual:

Quadro 9: *Fac-símile* dos *slides* e recortes apresentados sobre o entre-lugar.



A Teoria do Entre-Lugar sob a ótica de Silviano Santiago

Silviano Santiago, crítico literário e romancista brasileiro, desenvolve uma reflexão próxima à noção de **entre-lugar**, especialmente em seu ensaio **"O Entre-Lugar do Discurso Latino-Americano"** (1978). Sua abordagem dialoga com Homi Bhabha, mas com ênfase as **condições específicas da cultura e literatura latino-americana**.

A Literatura como Espaço de Negociação

- Santiago argumenta que a literatura latino-americana **não é cópia nem original puro**, mas uma **reinvenção** a partir de:
  - ✓ **Modelos europeus** (como o romance realista).
  - ✓ **Tradições locais** (culturas indígenas, africanas, populares).
  - ✓ **Condições históricas específicas** (colonialismo, modernização tardia).

- **Exemplo**:
- **Machado de Assis** lê Dickens e Sterne, mas cria uma ironia **brasileira**, distinta do humor inglês.
- **Guimarães Rosa** mistura o regionalismo sertanejo com inovações linguísticas da vanguarda europeia.

A Crítica ao Universalismo Europeu

Santiago questiona a ideia de que a literatura latino-americana deveria seguir **padrões universais** (leia-se: europeus). Em vez disso, ele valoriza:

- **A apropriação crítica** (não a submissão).
- **A diferença como potência** (não como falta).
- **A escrita como ato de resistência cultural**.

Aplicações nos Estudos Literários

- **Como ler autores latino-americanos que dialogam com a Europa** (Gabriel Garcia Marques, Jorge Luís Borges, Clarice Lispector).
- **A tradução como ato de recriação cultural** (como tradutores brasileiros "tropicalizam" textos estrangeiros).
- **A crítica ao complexo de vira-lata** (a ideia de que a cultura local é inferior).

Conclusão

Para Silviano Santiago, o entre-lugar **não é uma fraqueza, mas uma estratégia** de sobrevivência e invenção cultural. Seu pensamento ajuda a entender:

- **Porque a literatura latino-americana é tão singular**.
- **Como a periferia pode ser centro de sua própria narrativa**.

O Entre-Lugar na Ótica de Homi K. Bhabha

- Homi K. Bhabha, teórico pós-colonial indiano, desenvolve o conceito de **entre-lugar** (*third space* ou *terceiro espaço*) como uma ferramenta crítica para pensar identidades, culturas e discursos em contextos de colonialismo e diáspora. Sua abordagem enfatiza a **hibridização**, a **ambivalência** e a **negociação cultural** em espaços onde diferenças se encontram.

O Que é o "Entre-Lugar" em Bhabha?

Para Bhabha, o **entre-lugar** é um **espaço discursivo e simbólico** onde culturas se misturam, gerando novas formas de significação. Ele não é um lugar físico, mas um **campo de tensão e reinvenção**, onde:

- **Identidades fixas são desestabilizadas** (ex.: colonizador/colonizado).
- **Novas formas culturais emergem** (ex.: línguas crioulas, literatura pós-colonial).
- **O poder é negociado**, não apenas imposto.

Exemplo: Um imigrante que fala a língua do país de acolhimento com sotaque está no entre-lugar: nem totalmente estrangeiro, nem totalmente assimilado.

Conceitos-Chave Relacionados

- **A) Hibridismo**

Bhabha rejeita a ideia de culturas "puras". O **hibridismo** é o processo pelo qual elementos culturais distintos se combinam, criando algo novo.

  - **Ex.**: A música *reggae*, que mistura tradições africanas, caribenhas e norte-americanas.

- **B) Ambivalência**

O discurso colonial é **ambivalente**: o colonizador tanto deseja "civilizar" quanto teme a assimilação do "outro". Essa ambivalência abre brechas para resistência.

  - **Ex.**: O nativo que usa a educação europeia para criticar o colonialismo (como Gandhi).

- **C) Mimicry (Mímica)**

O colonizado **imita** o colonizador, mas nunca perfeitamente → essa "falha" subverte o poder.

- **Ex.**: Um indígena brasileiro que veste trajes europeus no século XIX, mas os adapta a seu modo.

Críticas à Teoria do Entre-Lugar sob a ótica de Bhabha

- **Pós-modernismo excessivo?** Alguns acusam Bhabha de negar lutas históricas concretas.
- **Elitista?** A teoria é complexa e pode parecer distante de realidades marginalizadas.

Conclusão

- Para Bhabha, o entre-lugar é onde **a dominação é desafiada** e **novas identidades nascem**. Seu trabalho é essencial para estudar:
- **Literaturas de ex-colônias**.
- **Culturas migrantes**.
- **Processos de globalização**.

A Teoria do Entre-Lugar nos ajuda a entender que **a cultura e a identidade são processos em constante transformação**, nunca fixos. É uma ferramenta que pode ser usada para analisar textos, línguas e sociedades em suas complexidades.

O texto de Hatoum constrói **Entre lugares concretos e subjetivos** e a partir dele podemos explorar:

•**Passagem da adolescência à vida adulta** (ritos de iniciação frustrados ou incompletos).

•**Exclusão social** (Tarso versus Minotauro).

•**Identidades líquidas** (a mulher sem nome, Gerinélson "que não se mostrava").

Questões:

Como o Varandas da Eva — espaço efêmero de prazer e mistério — reflete a **impossibilidade de fixar identidades** numa Manaus em transformação?

Essa sensação de não pertencimento se apresenta para você quando? De que forma?

Referências

- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

- HATOUN, Milton. **A cidade ilhada**. Companhia das Letras, São Paulo, 2009. 125p. Disponível em:<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/80233.pdf?srsltid=AfmBOoqkm3rR7qy194lZMR1oQ6qBioKDZEtgEY81OTCFpUqs1NCc5403>. Acesso em: 12 maio. 2025.

- SANTIAGO, Silviano. O entre-lugar do discurso latino-americano. *In*: SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos**: ensaios sobre dependência cultural. São Paulo: Perspectiva, 1978. p. 11-28.

Fonte: Apresentação produzida pela autora a partir dos textos referenciados (2025).

A opção por realizar a leitura do texto *Varandas de Eva* (Hatoum, 2009) em sala foi para manter a surpresa do desfecho da narrativa para um ápice em que todos os discentes descobrissem ao mesmo tempo o destino das personagens e o impacto do personagem-narrador. A estratégia era reforçar a questão do entre-lugar. Mesmo as personagens que possuíam condições privilegiadas em relação a outras, dentro do contexto apresentado na narrativa, possuíam indefinições, sentimentos de inadequação ou não pertencimento não resolvidos, reforçando e encaminhando, dessa forma, para a elaboração das Narrativas de Si que tiveram como direcionamento as seguintes questões:1) O entre-lugar representa o que em sua vida? 2) A sensação de não pertencimento se apresenta para você quando? De que forma?

4.5.1.3 A noite Vem dos Campos queimados: o sumiço do caroço de tucumã

Dalcídio Jurandir foi o autor escolhido para finalizar a disciplina, por vários motivos. É considerado o maior escritor romancista da Amazônia e o que produziu um dos projetos mais inovadores do Modernismo no Brasil. Sua obra merece ser estudada e ganhar visibilidade, quebrando barreiras editorias nacionais e internacionais. Os dez livros que compõem o Ciclo extremo Norte formam uma cartografia da região e do povo paraense que não só a literatura, mas as demais áreas do conhecimento carecem de explorar e valorizar.

Nas turmas anteriores do curso de Letras Libras foram produzidos materiais bilíngues (vídeos em libras, com áudio e legendas em português) com informações gerais sobre cada uma das obras o ciclo extremo norte. Dois TCCs trabalharam com os livros: *Chove nos Campos da Cachoeira* (Jurandir, 1997) e *Ponte do Galo* (Jurandir, 1971), produzindo um estudo para a criação de sinais-termo, envolvendo palavras regionais presentes nas duas obras, com o intuito de gerar acessibilidade em Libras.

Apresentei os slides para a sala, falando um pouco sobre o autor e sua obra, sobre os trabalhos realizados pelos discentes sobre os livros que compõem o Ciclo Extremo Norte. Por se tratar de um conteúdo extenso, a leitura e discussão do texto literário se deu na aula seguinte.

O texto escolhido foi o primeiro capítulo do livro “Chove nos Campos da Cachoeira”, de Dalcídio Jurandir (1991, p. 2-5). Sendo este livro o primeiro dos dez

romances que compõem o ciclo extremo norte, muitas das personagens que se farão presentes no decorrer da obra Dalcidiana aparecem nessa narrativa. Alfredo – protagonista deste e de vários outros romances do Ciclo Extremo Norte, D. Amélia e Major Alberto (pais de Alfredo), Nhá Lucíola e Eutanázio, irmão mais velho e personagem que fica à sombra, mas por diversas situações, conduz parte do destino de Alfredo e de sua família são algumas personagens que já aparecem logo no primeiro capítulo. Por ser um texto relativamente longo para ser sinalizado simultaneamente à leitura, os discentes receberam a cópia do texto para lerem, realizarem anotações e discutir na aula seguinte.

Quadro 10 - *Fac-símile* dos *slides* da aula sobre Dalcídio e sua obra.



Dalcídio Jurandir (1909–1979)

- **Dalcídio Jurandir** foi o **maior romancista da Amazônia** e uma das vozes mais inovadoras e injustamente marginalizadas do modernismo brasileiro. Nascido em Ponta de Pedras, na Ilha do Marajó (PA), ele dedicou sua vida a registrar a realidade profunda das populações marginalizadas do Norte do país, afastando-se completamente dos clichês exóticos e bucólicos que o restante do Brasil costumava projetar sobre a floresta.
- O autor consagrou-se na história da literatura ao receber o prestigiado **Prêmio Machado de Assis** da Academia Brasileira de Letras em 1972 pelo conjunto de sua obra.

Perfil Biográfico e Político

- **Origem Marajoara:** Vivenciou de perto a infância nos campos do Marajó e a posterior migração para as periferias urbanas de Belém para estudar.
- **Militância de Esquerda:** Membro histórico do Partido Comunista Brasileiro (PCB), sua visão política influenciou diretamente sua escrita social. Ele foi preso duas vezes durante a Era Vargas devido ao seu ativismo antiautoritário e antifascista.
- **Profissão:** Atuou intensamente como jornalista e cronista em jornais de Belém e do Rio de Janeiro, profissão que garantiu seu sustento enquanto construía sua literatura.

A Estética Literária

- **Linguagem Cabocla:** Dalcídio incorporou o ritmo do falar paraense à alta literatura, criando uma prosa poética ao mesmo tempo sofisticada e profundamente popular.
- **Romance de Formação:** Concentrou suas narrativas no crescimento de tipos humanos comuns, com destaque para a infância e a juventude pobres.
- **Realismo Social:** Suas obras tratam do preconceito racial, da exploração do trabalhador rural, da opressão de gênero e da decadência econômica após o fim do ciclo da borracha.

O **Ciclo do Extremo-Norte** é o nome dado à monumental saga ficcional de **dez romances** interligados criados pelo escritor paraense Dalcídio Jurandir entre 1941 e 1978. Trata-se de um dos projetos literários mais ambiciosos do modernismo brasileiro, comparado por críticos a grandes séries da literatura mundial, como *A Comédia Humana* de Balzac.

O objetivo central do Ciclo foi construir um retrato profundo, realista e poético da **sociedade, cultura e linguagem do povo amazônico** no início do século XX, desmistificando a visão exótica que o restante do Brasil mantinha sobre a região. Com exceção do romance *Marajó*, todos os livros acompanham a trajetória de crescimento de **Alfredo**, um alter ego do próprio autor. A saga funciona como um *Bildungsroman* (romance de formação), narrando desde a sua infância pobre na Ilha do Marajó até a sua juventude e transição para o ambiente urbano de Belém. Através dos olhos e dos deslocamentos de Alfredo, o leitor testemunha a realidade das populações marginalizadas da Amazônia.

A crítica literária costuma dividir a saga em dois grandes eixos:

Núcleo Rural (Marajoara): Retrata a vida no interior, focando em vaqueiros, pescadores, lavradores e o coronelismo local. Compreende os livros: *Chove nos Campos de Cachoeira*, *Marajó* e *Três Casas e um Rio.*

Núcleo Urbano (Belenense): Desloca Alfredo para a capital paraense, revelando a decadência da Belle Époque da borracha e a dura sobrevivência nos cortiços e periferias de Belém. Destacam-se obras como *Belém do Grão-Pará*, *Passagem dos Inocentes* e *Primeira Manhã*.

A série completa rendeu a Dalcídio Jurandir o prestigiado **Prêmio Machado de Assis** da Academia Brasileira de Letras em 1972 pelo conjunto da obra:

- *Chove nos Campos de Cachoeira* (1941)
- *Marajó* (1947)
- *Três Casas e um Rio* (1958)
- *Belém do Grão-Pará* (1960)
- *Passagem dos Inocentes* (1963)
- *Primeira Manhã* (1967)
- *Ponte do Galo* (1971)
- *Os Habitantes* (1976)
- *Chão dos Lobos* (1976)
- *Ribanceira* (1978)

O autor possui um 11º romance, "Linha do Parque", que se passa no Rio Grande do Sul e, por isso, é o único que não faz parte do Ciclo do Extremo-Norte.

Características Principais da Saga:

•**Polifonia Social:** Dalcídio dá voz e protagonismo a classes silenciadas pela literatura oficial — as mulheres submetidas ao patriarcado, os trabalhadores rurais e a população negra diaspórica.

•**A "Dictio" Cabocla:** O autor incorpora na narrativa o ritmo, o vocabulário e a poética oral do falar paraense de forma natural e sofisticada.

•**Denúncia da Violência:** O cenário bucólico serve como pano de fundo para expor duras realidades de opressão econômica, violência de gênero e o abandono estatal sofrido pela região Norte.

O Ciclo do Extremo-Norte se apresenta como um exemplo perfeito para discutir como a literatura pode servir de ferramenta de **identidade coletiva**, **decolonialidade** e resgate da memória dos povos amazônicos.

Dalcídio Jurandir: do Marajó para o mundo

Dalcídio Jurandir dedicou cerca de 30 anos de sua vida à escrita de seus onze romances, sendo dez deles integrantes do chamado Ciclo do Extremo Norte. Recentemente, recebeu uma edição de suas poesias organizada pelo professor e escritor Paulo Nunes, que inclusive assina o prefácio da nova edição de "Ponte do Galo". Suas obras não tiveram muitas reedições, sendo algumas delas esgotadas hoje por nunca terem sido reeditadas.

Suas obras não tiveram muitas reedições, sendo algumas delas esgotadas hoje por nunca terem sido reeditadas, como é o caso desse livro. A editora também optou por fazer uma versão digital do livro. Outro diferencial é que a nova edição será ilustrada, o que é inédito para uma obra do autor. Ela terá ilustrações da artista plástica e escritora paraense Paloma Franca Amorim e tem como capa uma fotografia do premiado Eliseu Pereira, jovem fotógrafo marajoara que já expôs suas obras no Museu do Louvre, em Paris.

Após sua morte, suas obras concorreram, em 2001, com outras personalidades ao título de "Paraense do Século". No mesmo ano, em novembro, foi realizado o Colóquio Dalcídio Jurandir, homenagem aos 60 anos da primeira publicação de *Chove nos Campos de Cachoeira*.

Em 2008, o Governo do Estado do Pará instituiu o Prêmio de Literatura Dalcídio Jurandir.

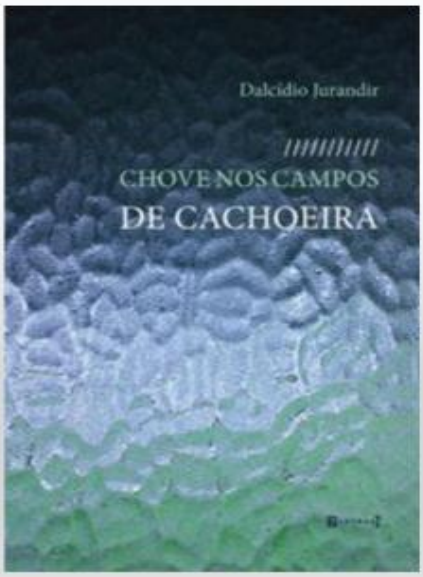
Em 2009 comemorou-se o centenário do escritor.

Jorge Amado

Saudação a Dalcídio Jurandir

"Trabalhando o barro do princípio do mundo, do grande rio, a floresta e o povo das barrancas, dos povoados, das ilhas, da ilha de Marajó, ele o faz com a dignidade de um verdadeiro escritor, pleno de sutileza e de ternura na análise e no levantamento da humanidade paraense, amazônica, da criança e dos adultos, da vida por vezes quase tímida ante o mundo extraordinário onde ela se afirma."

Após um jejum de quase 30 anos, a obra literária de Dalcídio Jurandir (1909-1979) começa a ser revisitada com fôlego renovado. À margem das editoras comerciais, até a data de seu centenário de nascimento, o escritor que durante as primeiras décadas do século XX foi lido, reconhecido e admirado pelas gerações de Graciliano Ramos e Jorge Amado, esteve durante todo este tempo relegado ao nicho acadêmico ou submetido ao rótulo de regionalista. Dalcídio Jurandir escreveu onze romances, dez dos quais integram o que ficou conhecido como o Ciclo do Extremo-Norte. Contendo títulos como “Marajó” (1947), “Três casas e um rio” (1958), “Belém do Grão-Pará” (1960), o conjunto destas obras arrebatou em 1972 o Prêmio Machado de Assis, da Academia Brasileira de Letras.

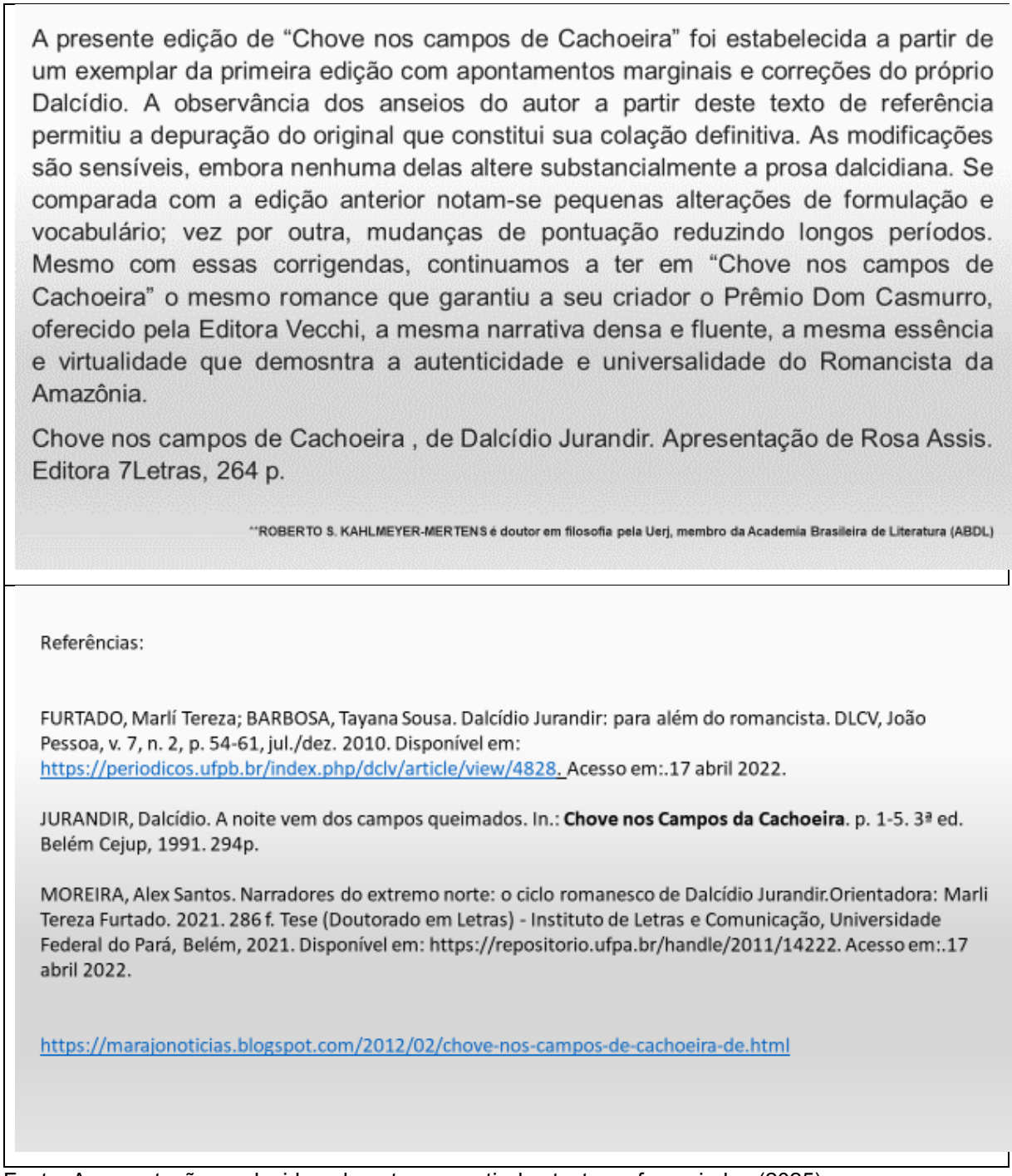


"CHOVE NOS CAMPOS DE CACHOEIRA"

DE DALCÍDIO JURANDIR

"Chove nos campos de Cachoeira" é primeiro título do conjunto que o filósofo e crítico literário Benedito Nunes chamou de "ciclo romanesco". O livro, que também é considerado o primeiro romance amazônico moderno. Dalcídio Jurandir descreve o horizonte amazônico a partir de vivências regionais, o contexto humano e geográfico com a pluralidade de suas imagens, suas elaborações linguísticas típicas, a cultura e, até mesmo, as concepções sociopolíticas que perpassam esta mundividência. Publicado em 1940, a obra se ambienta em Cachoeira do Arari, lugarejo no qual habita Alfredo, personagem que se identifica com a gente que povoa a Amazônia paraense rural. O romance retrata com plasticidade a existência humilde e agreste de personagens que são pequenos proprietários de terra, campeadores, pescadores, barqueiros, empregados das fazendas, enfim, a matéria humana que Dalcídio chamava carinhosamente de a "farinha-d'água de meus beijus".

No enredo, tem-se a ida do menino Alfredo para a capital com a finalidade de dar prosseguimento aos estudos. Os contrastes entre o interior e a metrópole, os costumes da europeizada Belém frente aos da provinciana Marajó se fazem sentir na trama que envolve tanto as memórias afetivas do narrador, quanto um sentimento de pertença à terra marajoara. Destaque-se na referida narrativa o capítulo "Caroço de tucumã"; neste, uma pequena semente de palmeira nativa, que viajou com o pequeno protagonista desde Marajó, ganha significação especial no romance. Longe do solo inundado de Cachoeira na época de cheia, era na semente que o menino buscava a segurança de quem o compreendesse e o animasse: "Sentia-se só, distante, imaginando sempre. Só a bolinha tomava corpo de gente, era sua amiga. Era o corpo da imaginação. Bolinha fiel e rica de fazer de conta!". Mais do que produto da imaginação e carência pueril, a semente de tucumã faculta interpretações que o tomam como metáfora da semântica amazônica que Dalcídio Jurandir, bem como Alfredo, seu alter ego, jamais deixou de rever.



A presente edição de “Chove nos campos de Cachoeira” foi estabelecida a partir de um exemplar da primeira edição com apontamentos marginais e correções do próprio Dalcídio. A observância dos anseios do autor a partir deste texto de referência permitiu a depuração do original que constitui sua colação definitiva. As modificações são sensíveis, embora nenhuma delas altere substancialmente a prosa dalcidiana. Se comparada com a edição anterior notam-se pequenas alterações de formulação e vocabulário; vez por outra, mudanças de pontuação reduzindo longos períodos. Mesmo com essas corrigendas, continuamos a ter em “Chove nos campos de Cachoeira” o mesmo romance que garantiu a seu criador o Prêmio Dom Casmurro, oferecido pela Editora Vecchi, a mesma narrativa densa e fluente, a mesma essência e virtualidade que demosntra a autenticidade e universalidade do Romancista da Amazônia.

Chove nos campos de Cachoeira , de Dalcídio Jurandir. Apresentação de Rosa Assis. Editora 7Letras, 264 p.

**ROBERTO S. KAHLMEYER-MERTENS é doutor em filosofia pela Uerj, membro da Academia Brasileira de Literatura (ABDL)

Referências:

FURTADO, Marlí Tereza; BARBOSA, Tayana Sousa. Dalcídio Jurandir: para além do romancista. DLCV, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 54-61, jul./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/4828. Acesso em:.17 abril 2022.

JURANDIR, Dalcídio. A noite vem dos campos queimados. In.: **Chove nos Campos da Cachoeira**. p. 1-5. 3ª ed. Belém Cejup, 1991. 294p.

MOREIRA, Alex Santos. Narradores do extremo norte: o ciclo romanesco de Dalcídio Jurandir.Orientadora: Marli Tereza Furtado. 2021. 286 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/14222. Acesso em:.17 abril 2022.

https://marajonoticias.blogspot.com/2012/02/chove-nos-campos-de-cachoeira-de.html

Fonte: Apresentação produzida pela autora a partir dos textos referenciados (2025).

Por se tratar do primeiro livro da saga dalcidiana, em *Chove nos Campos da Cachoeira* (Jurandir, 1991) o leitor começa a conhecer Alfredo e várias situações que marcaram a vida dele. A narrativa tem início mostrando Alfredo menino, e a partir de digressões, detalhes de sua origem, dos motivos de sua saúde frágil, da disputa entre sua mãe biológica e Lucinha por sua atenção e amor, da melancolia que o

acompanha, do primeiro amor na narrativa e aos poucos a empatia por Alfredo começa a surgir.

A escolha do primeiro capítulo da referida obra para este momento teve a intenção de provocar nos participantes da pesquisa esse envolvimento com Alfredo menino, com os sofrimentos, as dores, os amores e as dúvidas desta fase da vida. Durante a explanação e a discussão que fizemos em sala, relembrei com eles a narrativa machadiana de Bentinho e Capitu, que havíamos estudados em Literatura Brasileira, e o trecho do capítulo II em que Bentinho – Casmurro narra sobre os motivos de ter decidido escrever sobre sua vida: “O meu fim evidente era atar as duas pontas da vida, e restaurar na velhice a adolescência” (Assis, 2019, p. 14).

Imagem 14: Apontamentos no quadro dos pontos discutidos sobre o texto de Dalcídio.

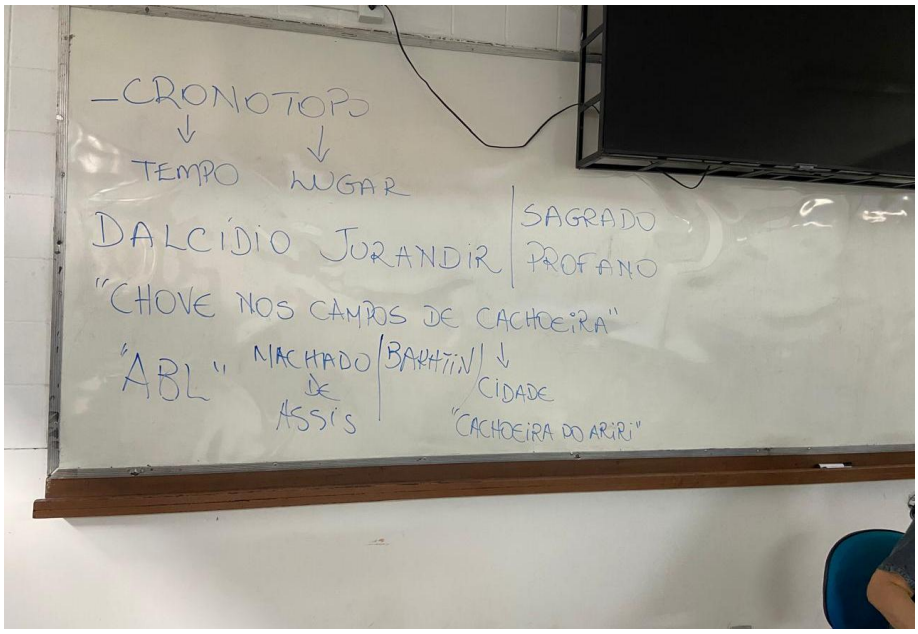


Foto: Rita Silva. Fonte: Acervo da autora(2025).

Essa preparação foi motivada pelos aspectos que eu queria que os participantes desenvolvessem nas próprias narrativas e, principalmente, para criar laços de afetividade entre Alfredo e os discentes para, a partir daí, criar o desejo de conhecerem a história toda. Tenho um indicativo que aponta pelo menos o interesse que esse movimento desperta. Quando informo que tenho toda a coleção em pdf, todas as turmas em que ministrei a disciplina pedem para que eu poste o material para eles. Não é um dado preciso, mas uma esperança de que, senão todos, alguns irão ler e acompanhar Alfredo em sua jornada pela vida.

Voltando à citação machadiana, minha intenção era que o Alfredo menino dialogasse com as crianças que cada um dos participantes foi, dialogasse e despertasse sentimentos, emoções, memórias que pudessem ser ressignificadas. Para provocar ainda mais as Narrativas de Si para esse enfoque, ressaltei o caroço de tucumã e seu papel na narrativa de Alfredo. A antropomorfização atribuída por Alfredo ao caroço que se torna seu amigo e confidente, a tristeza quando o caroço se perde nos campos queimados, a dificuldade em encontrar outro “amigo” que seja tão bom para ouvir e aconselhar como aquele que se foi.

Retomei alguns aspectos do estudo sobre a memória que realizamos em face da leitura dos textos de Eneida de Moraes e, para complementar, trouxe apontamentos sobre objetos de apego (Winnicott, 2019). Na literatura, os personagens frequentemente depositam suas memórias, medos e desejos em objetos específicos. O conceito de "objeto de apego" ajuda a decodificar o significado oculto desses itens na narrativa. Esse viés analisa como personagens em situação de crise, trauma ou isolamento usam objetos para manter a sanidade ou a conexão com o passado. Tomando pelo viés da **Fenomenologia e da Memória Afetiva,** a teoria do objeto de apego estuda como a mente humana projeta significados emocionais em coisas inanimadas. O objeto funciona como um gatilho para a memória do narrador ou personagem.

Imagem 15: Apontamentos sobre a discussão do texto a partir da exposição dos conceitos de objeto de apego.

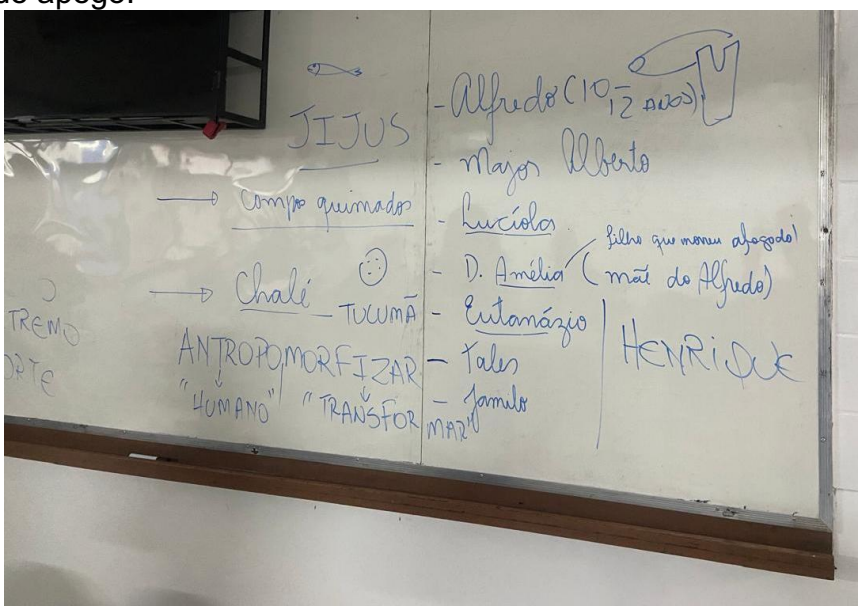


Foto: Rita Silva. Fonte: Acervo da autora (2025).

Finalizado esse momento de leitura e discussão dos textos, os discentes foram convidados a elaborar as próprias narrativas em relação a suas memórias de infância sobre os objetos de apego que elegeram para serem seus amigos e confidentes.

5 A ANÁLISE CRÍTICA DA NARRATIVA E SEUS DESDOBRAMENTOS: CATEGORIAS CONCEITUAIS E OS CAMPOS SEMÂNTICOS EMERGENTES DAS NARRATIVAS DE SI

A Análise Crítica da Narrativa (ACN) tem como objetivo introduzir e operacionalizar a leitura crítica através de técnicas da análise da narrativa, “porque a narrativa é um modo de expressão universal” (Motta, 2013, p.9). A análise crítica da narrativa volta a atenção aos atos e processos narrativos e aos efeitos de sentido argumentativos que as narrativas provocam em seus interlocutores. “Destaca-se a importância da narrativa como processo universal de Constituição da realidade (fictícia ou fática) ” (Motta, 2013, p.10).

Ao se pensar que um enunciado pode e deve ser compreendido como um elo entre dois interlocutores que se envolvem nessa narrativa com a finalidade de produzir sentidos, e que é necessário mobilizar perspectivas filosóficas, linguísticas, culturais e antropológicas para que esta composição passe a existir, levando em consideração ainda, que a narrativa é uma estratégia que pretende envolver aquele para o qual está sendo direcionada, veremos que existe construção, interação e uma partilha de sentidos, mesmo que esta partilha não signifique um acordo entre quem se expressa e quem recebe a narrativa.

Os conflitos provavelmente irão surgir nessa busca de compreensão, ou não, da alteridade que o outro apresenta/representa a partir de sua narrativa.

> A narrativa não é ingênua, nem é uma obra fechada sobre si mesma, mas um sentido em construção [...]. É um dispositivo argumentativo que visa seduzir e envolver o interlocutor desvelando intencionalidades que lhe são implícitas [...] revelando no processo de sua configuração correlações de poder e disputas pela cocriação e interpretação do sentido público dos eventos. (Motta, 2013, p.12)

Os estudos da narrativa na atualidade devem trabalhar com as ferramentas metodológicas já consagradas nesse campo do conhecimento, com foco voltado para a enunciação, em outras palavras, a narrativa.

Resumindo as escolhas filosóficas, metodológicas e analíticas utilizadas para definir, abordar e analisar as Narrativas de Si produzidas pelos discentes, o espaço-tempo em que foram gestadas e finalmente ganharam vida formam um conjunto

intrínseco de informações que, para um entendimento cada vez mais profundo, precisam ser lidas e analisadas em simultaneidade:

Acreditar que a educação pode e deve ser agente de transformação da vida no planeta terra é condição essencial para escolher a docência como profissão. Os caminhos que percorri em minha ação docente levaram-me a ter uma estreita proximidade e ligação com a natureza, com as formas de transmissão de conhecimentos dos povos originários e a ter respeito por seus saberes ancestrais.

Aprofundar os estudos sobre a decolonialidade e as filosofias ligadas ao Bem Viver corroboraram para definir a linha epistemológica da pesquisa, desde o processo de escolha dos textos literários que foram discutidos em sala no decorrer das disciplinas de Literatura, até a definição da metodologia e processo de análise das narrativas produzidas por discentes no decorrer das aulas, apresentando possibilidades voltadas para o letramento literário que levem em consideração esses mesmos princípios:

> O Bem Viver deve ser assumido como uma categoria em permanente construção e reprodução. Enquanto proposta holística, é preciso compreender a diversidade de elementos a que estão condicionadas as ações humanas que propiciam o Bem Viver: **O conhecimento**, os **códigos de conduta ética e espiritual** em relação ao entorno, **os valores humanos**, a **visão de futuro**, entre outros (Acosta, 2016, p. 71, ênfase adicionada).

Assim, as categorias conceituais definidas para esta pesquisa são:

1) conhecimento;
2) conduta ética e espiritual;
3) valores humanos; e
4) visão de futuro.

A partir dessas categorias, foram estabelecidos campos semânticos emergentes da leitura e análise das narrativas de si, e organizadas em formato do quadro 1 para estabelecer os parâmetros da análise:

Quadro 11: Conceitos e campos semânticos para a análise das Narrativas de Si.

Conceito	Campo semântico
Conhecimento	Saberes, experiência, estudo, reflexão, descoberta, memória, compreensão de mundo, entre-lugar
Conduta ética e espiritual	Moral, virtude, integridade, fé, espiritualidade, consciência, responsabilidade, compaixão, respeito, cuidado, gratidão
Valores humanos	Solidariedade, justiça, liberdade, igualdade, empatia, sensibilidade, dignidade, honestidade, fraternidade, alteridade, paz, respeito, vínculos, proteção, confiança, cooperação, aconselhamento
Visão de futuro	Esperança, inovação, progresso, sustentabilidade, planejamento, transformação, transição, autonomia evolução, criatividade, propósito, superação, legado, equilíbrio.

Elaborado pela autora (2025)

Para a análise foram escolhidas as Narrativas de Si produzidas a partir dos textos literários: *Varandas de Eva: o nome do lugar* (Hatoum, 2009, p. 7) e *A noite Vem dos Campos queimados* (Jurandir, 1991, p. 1-5) e das orientações em sala (slides, estudos teóricos) que propiciaram aos discentes construírem suas próprias narrativas. Os dados foram coletados no decorrer das aulas do curso de Letras Libras da UEPA, turma 2022 - Tarde, de forma pública. Os conhecimentos trazidos pelas narrativas literárias foram explorados pelos participantes, de forma livre e espontânea, resultando em narrativas de si. Os textos foram produzidos em sala, o que leva a crer que são textos de autoria.

Todos os dezesseis (16) discentes participaram das aulas e escreveram suas narrativas, o que gerou um total de 32 Narrativas de Si. Optei por trazer para a análise quatro narrativas discentes, sendo duas de discentes surdos e duas de discentes ouvintes, elaboradas a partir do conto “Varandas de Eva: o nome do lugar” (Hatoum, 2009), e do primeiro capítulo do livro de Dalcídio “A noite Vem dos Campos queimados” (Jurandir, 1991, p. 1-5).

5.1 Das Varandas aos quintais: Narrativas dos entre-lugares

As descobertas de cada personagem, as experiências vivenciadas, as diferenças sociais que existiam entre os adolescentes personagens do conto, não eram percebidas naquele momento da vida deles enquanto adolescentes, foi uma das observações feitas em sala. A palavra *outsider*, usada para descrever a personagem Tarso, teve um destaque especial durante a aula, e pedi para que fizessem uma pesquisa rápida sobre seu significado:

> É interessante como palavras de outras línguas sempre chamam a atenção deles, principalmente dos surdos. A palavra *outsider* foi uma delas. Alguns pesquisaram e o resultado foi: *alguém de fora, um estranho, forasteiro, ou intruso que não pertence a um grupo, lugar ou organização específica, podendo ser alguém que não é aceito ou se sente diferente dos demais, como um artista ou político sem experiência prévia, ou até um cavalo de poucas chances em corridas*. Concordaram que descreve bem o que acontece com Tarso, que mesmo estando junto com o grupo de adolescentes, não pertence a esse grupo (Anotações pessoais, disciplina Literatura Amazônica, 03/06/2025).

A discussão conjunta trouxe conceitos a serem pensados em relação ao espaço social e histórico: a moral da época permitia que familiares mais velhos induzissem os adolescentes do sexo masculino a procurarem experiências sexuais em prostíbulos, por exemplo. Muitos levantaram a questão sobre a compreensão de mundo que aquelas personagens representam ainda são valores culturais presentes na sociedade atual. Isso eu refleti em minhas anotações pessoais:

> As intervenções foram pertinentes e cada participante trouxe um pouco de suas experiências de vida. O olhar para a personagem principal da narrativa, Tarso, foi delineando de forma mais completa em relação ao que representa o entre-lugar, e também possibilitou trazer para a discussão outras personagens que personificaram o entre-lugar de diversas formas. Lucíola, Clara dos Anjos, Leonardo Pataca, a menina do conto Velas, por quem? Entre outros. A maioria foram narrativas lidas no decorrer das disciplinas de literatura ministradas no curso. E para complementar, veio o momento de cada discente trazer a sua narrativa, suas vivências sobre o entre-lugar, por ter sido o termo mais explorado nas discussões (Anotações pessoais, disciplina Literatura Amazônica, 03/06/2025).

Tarso foi a personagem que se destacou nos comentários, e a que provocou um diálogo maior entre a narrativa literária e as narrativas de si produzidas em sala. Um personagem principal, sem voz, descrito por outros, mas que produz o impacto que se pretende trazer com uma narrativa:

> O Tarso era o mais triste e envergonhado: nunca disse onde morava. Desconfiávamos que o teto dele era um dos barracos perto do igarapé de Manaus; um dia se meteu por ali e sumiu. Raro sair com a gente para um arrasta-pé. Ele recusava: Com esses sapatos velhos, não dá, mano. Um cineminha, sim: duas moedas de cada um, e pagávamos o ingresso do Tarso. E lá íamos ao Éden, Guarany ou Polytheama. Depois da matinê, ele escapulia, não ficava para ver as meninas da Escola Normal, nem as endiabradas do Santa Dorothea. Tarso queria vender picolés e frutas na rua, queria ganhar um dinheirinho só para entrar no Varandas da Eva. Mas era caro, não ia dar. Então tio Ranulfo prometeu: Quando chegar a hora, pago pra todos vocês (Hatoum, 2009, p. 7).

Os textos escolhidos cumpriram a função de provocar os participantes, que se manifestaram em sala, perguntaram, trocaram opiniões e, em seguida, foram convidados a escrever sobre a experiência.

5.1.1 Da produção e Análise das Narrativas de Si sobre o Entre-Lugar

Fiz duas perguntas para incentivar a produção das Narrativas de si, como pode ser visto no último *slide* da apresentação sobre o entre-lugar: 1) **O entre-lugar representa o que em sua vida? 2) A sensação de não pertencimento se apresenta para você quando? De que forma?** Em resposta a essas questões, escolhi para análise os textos de ***Gisele***[11] *e de* ***Rosinha***, e uma leitura e análise flutuante em relação ao conjunto de narrativas produzidas pelos participantes em relação a estas questões e a dinâmica da aula.

5.1.2.1 A narrativa de Gisele

Gisele produziu a seguinte narrativa:

> *O entre-lugar representa o que em sua vida?*
>
> A história da vida passar na **difícil** se imaginar para só minha mãe me falar nasceu em Belém, se eu nem desconhecida no **Bujaru**, porque já nasceu já bebê no **Belém Para**. começar casal juntos vai **mudança** espaço Bujaru. Perto na casa tempo ainda crescer nem **desconhecido**, **estudar**, **desconhecido sociais**. Como assim uma **sozinha surda** é muito **vergonha**, **medo** pra isso muitas pessoas **ouvintes** é tudo. Mas eu sempre **esconder** o casa, pensar **me bater** sempre [sofrer][12], sem alegria, sem brincar, só calado esconder para **sem** sentir **brinca**r, porque foi pior faltar e comunicar no sociais. Meu pai está profissional pão, foi vender, eu também bicicleta **todos os dias vai vender pão indo qualquer lugares outro possibilidade lugares**. E depois adolescente foi muito medo ir escola, porque foi me bater [ofender] [13]tudo, também alunos. Só seguro minha prima me ajudar sempre no escola.
>
> *A sensação de não pertencimento se apresenta para você quando? De que forma?*
>
> **É mudança** no Belém, vai procurar nos cursos **já 20 anos** tenho, **não saber em libras**, se participar estudar muito todos os dias. Aprender libras, já alguns pessoa **não pertencimento sozinha** vai **focar esforçar é responsável**, o trabalho sempre é forte, **acredito,** só **pouco dinheiro**, **pouco comer** para

[11] Cada discente escolheu o nome com o qual queria ser identificado na pesquisa. A partir da primeira menção, que grafei em destaque, os nomes escolhidos serão grafados sem destaque.
[12] A palavra [sofrer] é um acréscimo meu, enquanto pesquisadora.
[13] A palavra [ofender] é um acréscimo da autora.

> **silêncio sempre**. **Angústia todos os dias**, estudar na faculdade. Eu quer **ajuda "artigo" pedir**, **não conseguir** na alunos, **se quer sonho** vai viajar na palestra outro estado. Mas eu **sempre sentir calado**, **sempre lutar responsáve**l o **focar** minha **mãe me ajuda**, **conselheiro bom**, eu dentro **ideologia angustica** porque foi passar ainda pertence alguns **exclusão pessoas ouvintes**. Mas **esforçar percepção** está **visual** tudo **aprender é importante**. O **pensar está futuro** não sei voltar **encontre com alguém**, se não verdade alguém, acredito realidade empatia é muito relação importante (texto escrito por Gisele em 03/06/2025).

Gisele é surda, do sexo feminino, com 28 anos de idade no momento em que escreveu sua narrativa, nascida em Belém, mas criada em Bujaru, uma cidade distante cerca de 115 quilômetros de Belém, com menos de trinta mil habitantes. A aquisição da Libras se deu para ela de forma tardia, porque o município não possuía atendimento especializado ou professores que soubessem Libras. O texto de Gisele foi transcrito na íntegra, e apresenta aspectos do texto escrito em português como segunda Língua (L2)[14]. Alguns esclarecimentos adicionais foram necessários para entender o texto de Gisele:

> Eu mostrei o texto digitado para a autora, e pedi para explicar se a palavra bater estava em sentido literal. Perguntei para ela em Libras Ela explicou o que significavam. Há uma ligação entre a expressão em português, muito usada no estado do Pará: "Não te bate com isso", não sofra, não se ofenda. As crianças com as quais ela convivia não batiam, mas tinham atitudes que beiravam esse ato, e o resultado para ela, enquanto sofrimento psicológico, era enorme. "Jogavam bolinhas de papel em mim, na sala de aula, enchiam os copos com agua na hora do recreio, bebiam e jogavam o resto em mim. " (Anotações pessoais, Literatura Amazônica, 17/11/2025).

Por isso, nos trechos: "pensar me bater" e "porque foi me bater" logo após a palavra bater estão as palavras [sofrer] e [ofender] entre colchetes. Para melhor visualizar a produção da discente, fiz um mapa conceitual (ver imagem 2), com destaque para as marcas temporais da sua vida:

[14] A Libras constitui a primeira língua dos surdos, adquirida visualmente como língua natural e identitária; o Português, na modalidade escrita, configura-se como segunda língua (L2), sendo ensinado em contextos bilíngues para garantir acesso à cultura, ao conhecimento e à comunicação com a sociedade ouvinte.

Imagem 16: Mapa conceitual da narrativa de vida de Gisele sobre o entre-lugar.



Fonte: elaboração própria construída a partir da leitura e análise da Narrativa de Si de Gisele (2025).

Em sua narrativa, Gisele pontua as memórias das fases de sua vida, marcadas por descobertas e experiências, muitas delas dolorosas, principalmente na infância e adolescência: surdez, solidão, medo e vergonha são constantes em sua vida. Os primeiros acontecimentos foram contados a ela por sua mãe, ao longo da vida. O nascimento em Belém, a mudança para uma cidade do interior, a descoberta da surdez. A diferença e a exclusão.

O conhecimento foi construído a partir das vivências dela e da família. A mãe e o pai estão presentes em sua vida, de formas diferentes: a mãe representa apoio, e o pai mostrou a necessidade de trabalhar para sobreviver. A escola é um espaço que gerou e gera medo. Na infância e adolescência a presença de um familiar – a prima – foi a figura que deu apoio e conforto para que ela continuasse os estudos: *E depois adolescente foi muito medo ir escola, porque foi me bater tudo, também alunos. "Só seguro minha prima me ajudar sempre no escola"* (Gisele, 03/06/2025). A infância e a adolescência são momentos decisivos para a construção dos **Valores Éticos e Espirituais** que pontuarão sua conduta, e também os parâmetros para separar as condutas positivas e negativas em relação ao que fazem para ela ou contra ela. Os **valores humanos** também se apresentam enquanto existentes ou inexistentes, e

todos os acontecimentos são a base para suas decisões em relação a **Visão de Futuro**.

O retorno a Belém para aprimorar o aprendizado da Libras de forma sistematizada, já na vida adulta, trouxe novas perspectivas e a possibilidade de pertencimento, a partir do momento em que pode conviver com outras pessoas surdas, ter como se expressar e ser compreendida:

> **É mudança** no Belém, vai procurar nos cursos **já 20 anos** tenho, **não saber em libras**, se participar estudar muito todos os dias. Aprender libras, já alguns pessoa **não pertencimento sozinha** vai **focar esforçar é responsável**, o trabalho sempre é forte, **acredito,** só **pouco dinheiro**, **pouco comer** para **silêncio sempre** (Gisele, 03/06/2025, ênfase adicionada).

Porém, o fato de ter aprendido a Libras ainda não se tornou fator de inclusão. A exclusão é descrita em sua narrativa, principalmente por parte de pessoas ouvintes, mesmo as que são colegas de curso: ***Angústia todos os dias****, estudar na faculdade. Eu quer* ***ajuda "artigo" pedir****,* ***não conseguir*** *na alunos,* ***se quer sonho*** *vai viajar na palestra outro estado* (Gisele, 03/06/2025, ênfase adicionada).

O sonho está presente em sua vida. Gisele ressalta pontos de sua trajetória de vida que dialogam com a vida da personagem Tarso: o silêncio, sempre, não ter dinheiro, ter que trabalhar sempre (Gisele, 2025). No final de "Varandas de Eva" o narrador encontra Tarso morando na capital, mas em condição de pobreza, constatando o que Minotauro já previra: "Mais pobre do que eu, ele disse. Deve estar caído por aí. Pobre pobre não se levanta, mano. Nem soldado o coitado do Tarso pode ser " (Hatoum, 2009, p. 9).

Mas em sua narrativa Gisele demonstra uma reviravolta, não aceitando essa condição. Apesar de descrever as situações de pobreza pelas quais passou e ainda passa, acredita em um futuro diferente para sua vida. Para Benjamim (2020) "O interesse prático é um traço característico de muitos contadores natos" (p. 24). Gisele escreve suas vivências, dores, tristezas, conquistas e esperanças, como uma forma de conselho para ela mesma e para quem quiser tomar sua trajetória como exemplo:

> Mas **esforçar percepção** está **visual** tudo **aprender é importante**. O **pensar está futuro** não sei voltar **encontre com alguém**, se não verdade alguém, acredito realidade empatia é muito relação importante (Gisele, 03/06/2025, ênfase adicionada).

Benjamim (2020) ressalta que a partir desse interesse prático por contar os fatos da vida está justamente o intuito de aconselhar, a si e aos outros, porque narrar as situações vividas traz uma consciência que permite uma organização, uma reestruturação dos acontecimentos com vistas a tomada e decisões:

> Tudo isso esclarece sobre as características da verdadeira narrativa. Ela traz em si, abertamente ou de modo secreto, sua utilidade. Tal utilidade pode aparecer aqui numa moral, ali numa recomendação prática, ou ainda num provérbio ou numa regra de vida. Em cada um desses casos, o contador de histórias é um homem que sabe dar conselhos aos seus ouvintes (Benjamim, 2020, p. 24).

A narrativa de Gisele apresenta situações de vida das quais emergem categorias organizadas em campos semânticos ligados as Categorias Conceituais previamente definidas, mostrando aspectos de situações criadas pela convivência social e familiar e o quanto a escolha das palavras para representar as situações vividas fortalecem os sentimentos rememorados. A distância dos fatos acontecidos não diminui a dor da exclusão, da falta de empatia, do separatismo social que uma pessoa pode enfrentar, dependendo do espaço em que vive e das demais pessoas que a cercam. Relembrar, colocar no papel, trazer e expor a própria história colabora para enfrentar essas dores e iniciar um processo de ressignificação, de novos sentidos para Si e para o outro com o qual se compartilha, em busca de uma compreensão, de uma empatia que não existirá se não for provocada. Este é um processo de cura, de saberes que emergem de cada vida compartilha, na tentativa de tocar, de movimentar estes sentimentos estagnados, em Si e no Outro para quem a narrativa é doada.

5.1.2.2 A narrativa de Rosinha

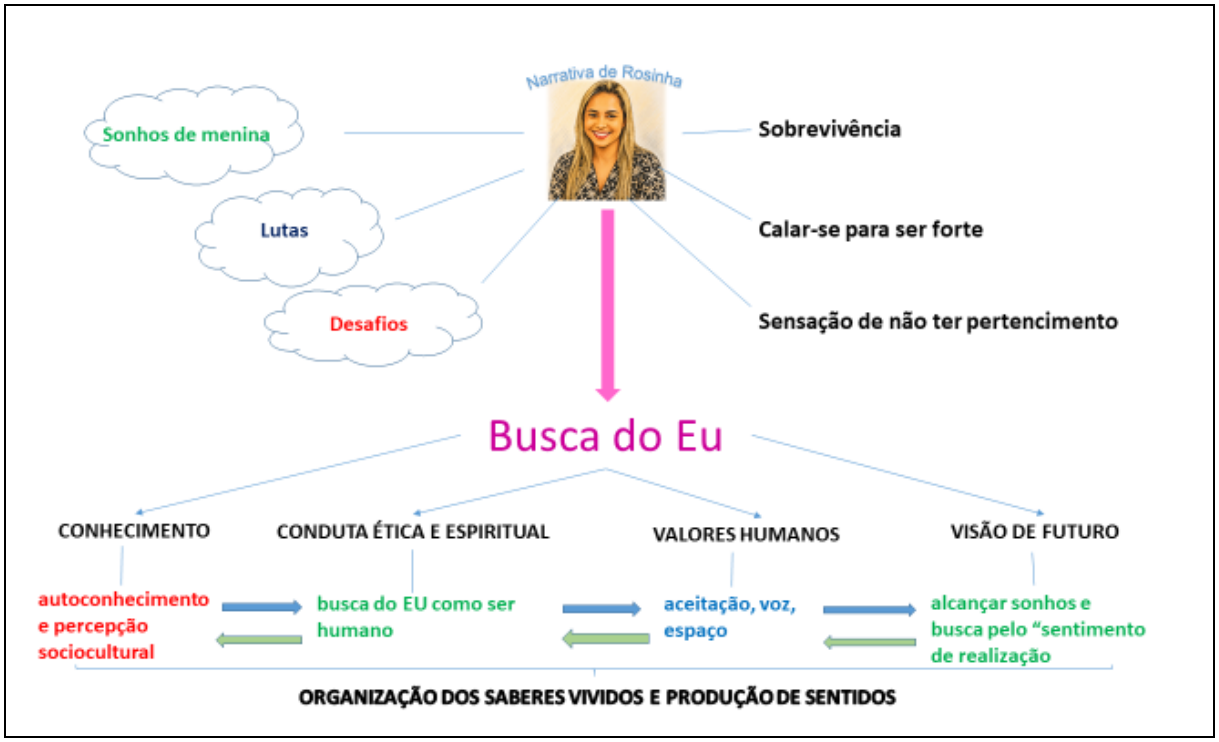
Ainda em relação ao texto Varandas de Eva (Hatoum, 2009), escolhi para análise a Narrativa produzida por Rosinha:

> O entre-lugar representa o que em sua vida?
>
> O “entre-lugar” é representado em minha vida como uma estratégia de alcançar sonhos de menina que ao longo de seus anos precisou utilizar discurso ou condições de sobrevivência que produz resiliência. Dessa maneira a narrativa da minha vida perpassa na construção de invenção de lutas, desafios que a nossa própria cultura de sobrevivência representa no contínuo buscar do “EU” como ser humano.

> A sensação de não pertencimento se apresenta para você quando? De que forma?
>
> A sensação de não pertencimento se apresenta quando o “EU” não se sente bem no lugar, seja por falta de voz ou espaço no sentido de aceitação do sentimento de realização ou não. Dessa forma a sensação do não pertencer no ambiente me cala em lugares que preciso mostrar que sou forte (texto escrito por Rosinha em 03/06/2025).

Rosinha é ouvinte, do sexo feminino, tem 48 anos, é casada e mãe de um filho, nascida em Mocajuba, interior do Pará. Fez uma primeira graduação em Pedagogia, e em seguida ingressou no curso de Letras Libras. Na narrativa de Rosinha as quatro categorias conceituais estão presentes, de forma mais ou menos subjetiva, que se se depreende dos trechos destacados.

Imagem 17: Mapa conceitual da narrativa de vida de Rosinha sobre o entre-lugar.



Fonte: elaboração própria construída a partir da leitura e análise da Narrativa de Si de Rosinha (2025).

Em relação ao Conhecimento, essa categoria aparece enquanto busca pelo autoconhecimento e percepção sociocultural. O Entre-Lugar está identificado como uma estratégia de sobrevivência. O conhecimento surge a partir das experiências de vida e da sabedoria em lidar com o espaço que que se vive e a própria história. Muitas dessas escolhas partem da observação em relação a forma como as pessoas que compartilham nosso meio familiar e social respondem as situações da vida, numa

simbiose entre os saberes ancestrais e os saberes vividos no dia a dia. Nesse aspecto, as Narrativas Literárias são fundamentais para o processo de construção de conhecimento: “Dessa maneira a narrativa da minha vida perpassa na construção de invenção de lutas, desafios que a nossa própria cultura de sobrevivência representa” (Rosinha, 03/06/2025).

A Conduta ética e espiritual reflete o processo que cada ser humano passa ao realizar escolhas de sua conduta diuturnamente. A resiliência como ferramenta de sobrevivência perante as adversidades e a manutenção da integridade do ser, em corpo, mente e espírito, a busca constante de equilíbrio pessoal e de dignidade demonstram uma conduta pautada pela ética, representados na narrativa de Rosinha por seu “contínuo buscar do EU como ser humano” (Rosinha, 03/06/2025).

Ao escolher o silencio para “ mostrar que sou forte”, Rosinha toca na dimensão espiritual da conduta humana e suas escolhas éticas para conduzir a vida. Nesses aspectos, a Narrativa de Rosinha realiza um diálogo com a personagem Tarso, que escolhia sempre o silêncio como resposta para os questionamentos dos colegas. Não era por não ter o que dizer ou não saber dizer, o silenciamento era a escolha, a resposta de Tarso diante das distâncias sociais que ele enfrentava ao frequentar os mesmos espaços que seus colegas adolescentes. Nas duas narrativas observamos o silêncio como resistência a um sistema que muitas vezes nos desumaniza ou nega a possibilidade de pertencimento, sem respeito a alteridade.

Rosinha ressalta a construção e entendimento dos Valores humanos principalmente em relação à dignidade e ao pertencimento, ao utilizar os termos: ser humano, aceitação, voz, espaço e realização de sonhos em sua narrativa. Ao descrever a sensação de não pertencimento e a luta pessoal contra esse sentimento, Rosinha consegue repassar sua busca por uma valorização de identidade, de comunidade e de pertencimento, ou seja, a busca por ser plenamente humano, em todas as acepções apontadas como necessárias para o bem viver, e que estão ausentes de forma gritante na narrativa literária, trazendo provocações para dialogar com a produção da narrativa de Rosinha.

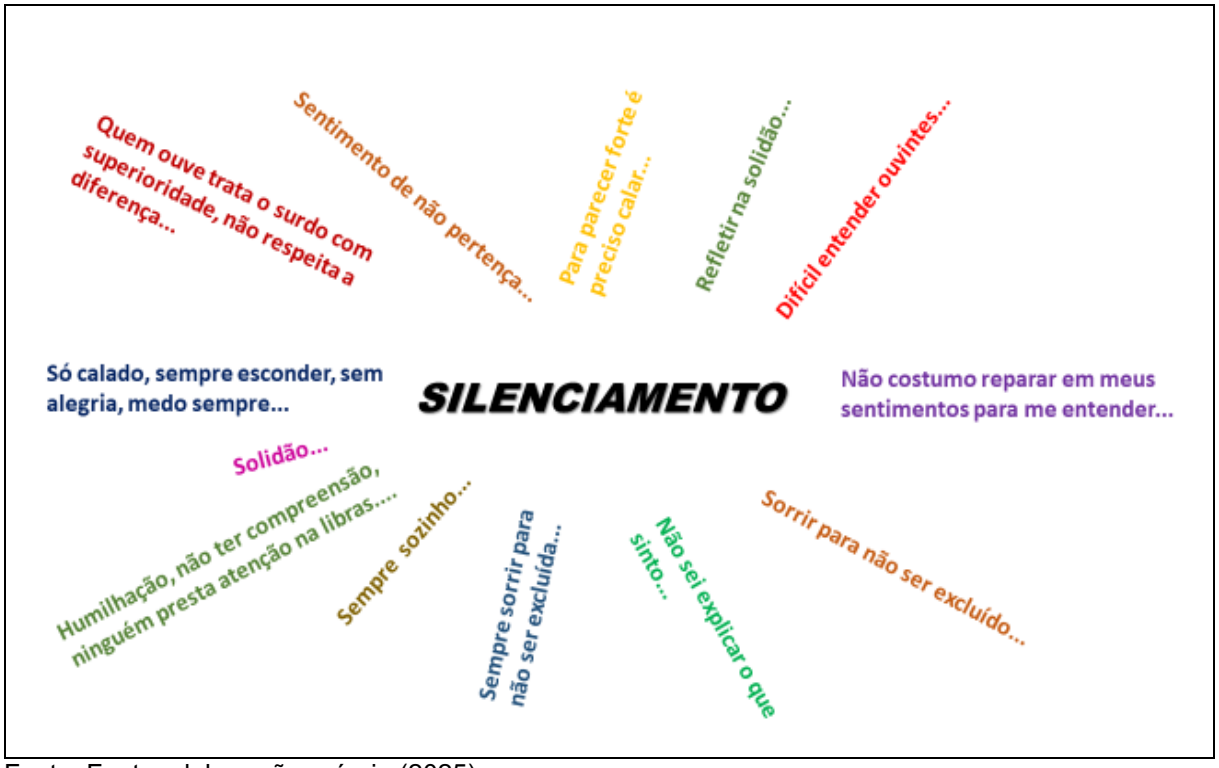
A Visão de Futuro aparece nos objetivos de vida manifestados por Rosinha, no desejo de “alcançar sonhos de menina” e na busca pelo “sentimento de realização”. A visão de Futuro entra com um dos pilares da Filosofia do Bem viver, apesar de se tratar de uma filosofia que tem como foco a vida no tempo presente. Porém, traçar metas para o futuro se torna necessário para construir um mundo, ainda que no

momento seja utópico, dada as condições de negligência em que o ser humano se encontra em relação a si mesmo e em relação ao mundo, em diversos âmbitos – em que os sonhos não precisem de estratégias de sobrevivência tão duras para serem realizados, mas que encontrem espaço para existir em um ambiente que aceite a diversidade e a tome como completude, e não como ausência, fomentando um ambiente de pertencimento verdadeiro.

5.1.2.3 Interseções entre as Narrativas de Si sobre o entre-lugar

Ao realizar a leitura e análise conjunta das dezesseis narrativas, identifiquei aspectos coletivos nestas narrativas de si que, à princípio, parecem ser tão díspares e individuais algumas categorias comuns emergem, principalmente ao se considerar os campos semânticos traçados a partir das quatros categorias conceituais constituídas a partir da filosofia do Bem Viver (Acosta, 2016). A categoria emergente que se destacou, mediante a leitura de forma conjunta e sequencial das narrativas de si, foi a categoria silencio, ou antes, silenciamento. Um silenciamento imposto pelo constrangimento, não só nos espaços escolares – em que ocorre um silenciamento imposto pela falta de empatia entre discentes, e de docentes para com as dificuldades e especificidades de cada discente, mas o silenciamento como forma de sobrevivência em uma sociedade que permeia pela exclusão.

Imagem 18: Mapa conceitual do silenciamento construído pela leitura transversal das narrativas de si elaboradas pelos discentes a partir do texto Varandas de Eva (Hatoum, 2023, p.7-14) e dos estudos sobre o entre-lugar.



Fonte: Fonte: elaboração própria (2025).

O silenciamento foi a palavra que se tornou o foco para apresentar os pontos em que as Narrativas de Si se entrecruzam. Frases que não se completam, situações que foram apenas anunciadas, mas não apresentadas de forma ampla e detalhada, uma negação de Si.

Enquanto **Conhecimento**, o silenciamento aparece nas Narrativas de Si como um saber apreendido que traduz o silêncio/silenciamento de si como forma de sobrevivência, de negação de si ou de opressão, aquilo que cada um foi ensinado a ignorar sobre si perante às situações vividas, nos jogos de poder do convívio social.

A **conduta ética e espiritual** está representada na forma escolhida para agir perante a vida. O silêncio/silenciamento, o calar-se para não causar desarmonia, reprimir seus pensamentos e ações provoca tensões interiores, psicológicas, porque muitas vezes representa uma anulação de si em busca de uma harmonia que, na maioria das vezes, não é alcançada.

Nesse ponto os **valores humanos** sofrem uma violação, porque o silenciamento representa o desrespeito, a negação da dignidade e da alteridade, uma

tentativa de invisibilizar tudo o que constitui o outro. O sentimento de quem sofre esse silenciamento e responde com o seu silêncio representa ao mesmo tempo um desconhecimento de seu valor no conjunto social ou pode representar uma forma de resistência, ou melhor de resiliência, tão constante em boa parte das escolhas de todos nós, em algum momento de nossas vidas.

Ao analisar o conjunto destas narrativas, destaquei em algumas uma forma de silêncio/silenciamento que inibe posicionamentos ou ações que podem gerar um futuro diferente, um certo sentimento de apatia. Porém, esses momentos em que são instigados para olharem para si mesmos e narrarem seus sentimentos trazem uma forma diferente de posicionamentos para uma **Visão de futuro**. Algumas narrativas apontam para o conformismo, mas a maioria apresenta o desejo por serem respeitados e ouvidos em relação às suas escolhas e necessidades para uma vida melhor e autônoma.

5.2 Da produção e Análise das Narrativas de Si sobre o objeto de apego

Para que os discentes se sentissem à vontade para escrever sobre suas memórias de infância, iniciei relatando para eles sobre os meus objetos de apego, um porta-moedas com formato de um boné colorido e uma bolinha revestida de pelo, proveniente de um chaveiro quebrado. Relatei que estes dois objetos andavam comigo para todos os lados: na mochila da escola, nos passeios, nos momentos em que brincava, na hora de dormir. Ter tomado a iniciativa de falar dos meus objetos de apego foi como uma chave para abrir as narrativas de cada um.

A elaboração das Narrativas de Si relativas ao texto de Dalcídio, no contexto criado pelas teorias da memória e dos objetos de apego tomou uma dimensão inesperada. Além de conversarem entre si, muitas discentes começaram a ligar ou mandar mensagens para as mães, perguntando se elas lembravam desse período da infância das filhas. Todas as mães lembraram e contaram para as discentes como elas se comportavam em relação ao objeto para o qual direcionaram seus afetos e apego na infância e o processo de rememoração desse período da vida foi sendo vivenciado com emoção, reencontro de si, reencontro com as mães e, nesse exercício, a emoção das memórias ressurgindo. A beleza deste ato, principalmente porque foi a atividade de encerramento da disciplina, foi de grande valor para mim,

enquanto docente, por trazer um sentimento de realização profissional e pessoal, que reforça e alimenta minhas escolhas.

5.2.1.Narrativas de Si sobre o objeto de apego

A pergunta dada para estimular a narrativa foi:

> Alfredo tinha um caroço de tucumã como objeto de apego. Com esse caroço dividia suas tristezas, alegrias e angústias, e até recebia conselhos sobre algumas situações da vida. Quando crianças nós também temos nossos objetos de apego. Você lembra qual era o seu objeto? Tente lembrar. Puxe da memória as recordações sobre esse período de sua vida, use esse momento para ressignificar situações e experiências vividas naqueles momentos do passado, e observar a importância desses momentos para sua vida. (Elaboração da docente).

O exercício de escrita proposto ajudou todos a recordarem de seus objetos de apego. Aos poucos as memórias de infância vieram à tona, algumas reconstituídas em diálogo com as mães, outras surgindo ao ouvir outro discente relatando as próprias lembranças. Os objetos de apego apresentados nas Narrativas de Si foram diversos: bonecas, bonecos de pano, bonecos de super-heróis, animais de estimação, uma peça de roupa, um livro infantil, e até conchinhas encontradas na beira de um rio. Entre as narrativas produzidas, destaco duas para aprofundar a análise: 1) a narrativa de João Eduardo; 2) a narrativa de Carlos.

5.2.1.1 A narrativa de João Eduardo

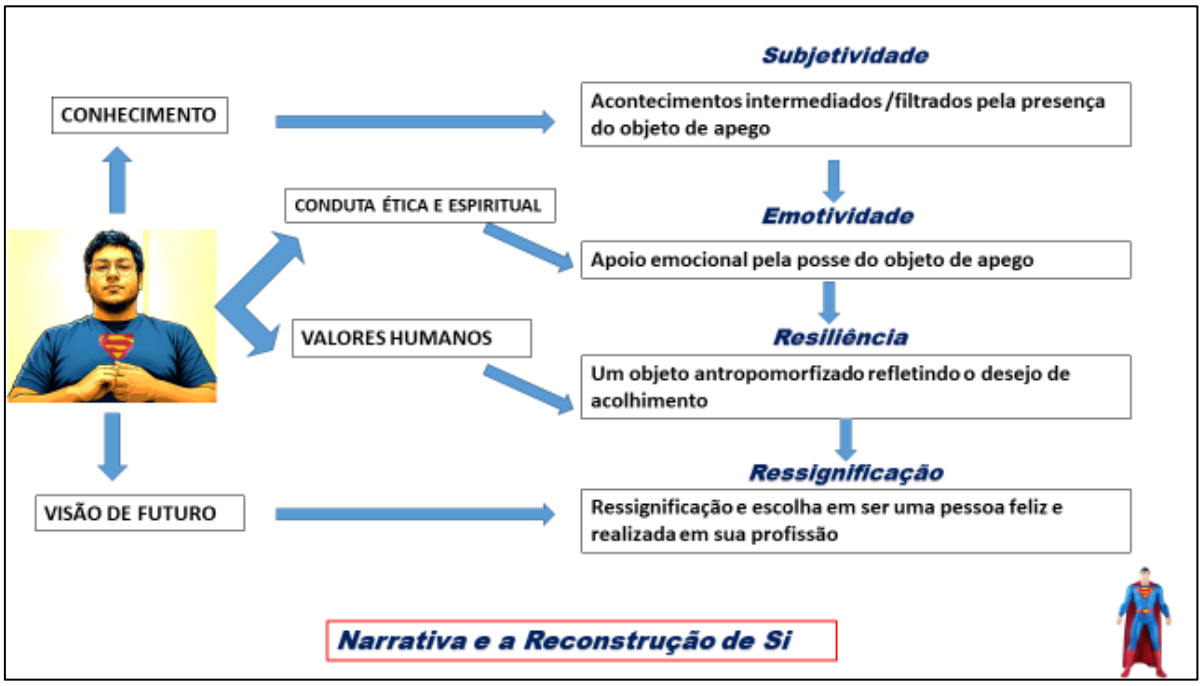
A narrativa de João Eduardo apresenta, como objeto de apego, o boneco do *Superman*:

> Eu tenho um boneco do *superman* quando eu era criança com 9 anos, eu brincava muito com ele. Foi a minha mãe adotiva que me deu de presente no meu aniversário. Quando peguei o boneco, senti muita Alegria. Ele era um *superman* em libras. Eu consegui imaginar ele conversando comigo em Libras Me mandando sorrisos e me fazendo feliz.
>
> Depois, umas primas começaram a me chamar de mudo e burro. Eu chorei muito, me senti um otário. Entrei no meu quarto, deitei na cama com o boneco do *superman*. Abracei ele bem forte. Na minha mente Ele conversava comigo em libras, me abraçava com carinho. Ele me dizia que sempre estaria ao meu lado, com amor, e que tudo ia ficar bem. Isso me deixou feliz, mesmo com o coração apertado.

> Desde então, o boneco do *superman* está sempre comigo, continuo brincando com ele e sentindo essa união bonita entre a gente. (João Eduardo, 17 de junho de 2025)

João Eduardo é surdo, tem 31 anos no momento em que escreveu sua narrativa, nasceu e mora em Belém, no bairro do Bengui. Por morar sempre em Belém, teve acesso às escolas especializadas no ensino de surdos da rede pública, nas quais estudou desde o início de sua escolarização, e com isso adquiriu a Libras logo nos primeiros anos de vida. Ele é um surdo oralizado, mas escolhe fazer uso da Libras, e tem domínio de leitura labial. Sua compreensão leitora da língua portuguesa é alto. Ter domínio do português escrito é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e acadêmico de surdos, para que acessem o conhecimento em igualdade de condições em relação aos ouvintes (Quadros; Karnopp, 2004). Ter tido uma educação que iniciasse por sua língua natural produziu o alicerce para o desenvolvimento o seu bilíngue, ajudando a formar as estruturas de pensamento e a capacidade de abstração, memória, atenção e raciocínio lógico em sua primeira língua (L1). Com uma base linguística sólida, a aquisição do português escrito como segunda língua (L2) deixa de ser um processo mecânico e apresenta uma expressão real do conhecimento bilíngue.

Imagem 19: Mapa conceitual da narrativa de vida de João Eduardo sobre o objeto de apego.



Fonte: elaboração da autora construída a partir da leitura e análise da Narrativa de Si de João Eduardo sobre o objeto de apego (2025).

Na narrativa sobre o objeto de apego, João Eduardo inicia com uma afirmativa: “Eu tenho um boneco do *superman*”. O objeto, até hoje presente em sua vida, foi e é o fio condutor que perpassa o **Conhecimento**: “Ele era um *superman* em Libras – eu conseguia imaginar ele conversando comigo em Libras, me mandando sorrisos e me fazendo feliz”. Com nove anos de idade os acontecimentos do dia a dia podiam ser partilhados com este objeto **antropomorfizado** e em Libras.

Ao ser ofendido por “umas primas”, o superman se tornou fonte de conforto, mesmo num momento em que a **Conduta ética e espiritual** de alguns membros da família demonstraram o lado oposto da compaixão e de uma conduta moral ética e respeitosa. “umas primas começaram a me chamar de mudo e burro”. Novamente, o *superman* foi o amparo, representando **Valores Humanos** de empatia, respeito, proteção e solidariedade que as pessoas não puderam demonstrar. “Ele sempre conversava comigo em Libras e me abraçava com carinho”. Por fim, enquanto **visão de futuro**, a presença do *superman* estabeleceu a segurança, confiança e motivação para superar as vicissitudes da vida: “Ele me dizia que sempre estaria ao meu lado,

com amor, e que tudo ia ficar bem". A imaginação e a criatividade foram uma tábua de salvação para que João pudesse compreender o mundo a sua volta.

João expressa todo o sentimento de resiliência e superação pelo qual passou no decorrer de sua vida, demarcados por momentos singulares em sua narrativa. O *superman* é o outro-eu, repositório das dúvidas e aflições, mas também das respostas para os momentos difíceis, companhia para os momentos de felicidade que por fim representa a superação, a ressiginificação constituída a partir deste diálogo com o eu e o outro-eu de João Eduardo, trazendo a possibilidade de construção de sentidos para o emaranhado das emoções e das situações da vida. Abro um parêntese para fazer um diálogo entre narrativas, trazendo um trecho sobre a visão de futuro de João Eduardo em relação a Narrativa de Si produzida sobre o Entre-lugar: "Meu sentimento não é de felicidade, mas no futuro serei feliz, autoestima, já adulto, professor de libras, minha vida tudo certo". A carreira docente aparece como um dos elementos de felicidade futura.

5.2.1.2 A narrativa de Carlos

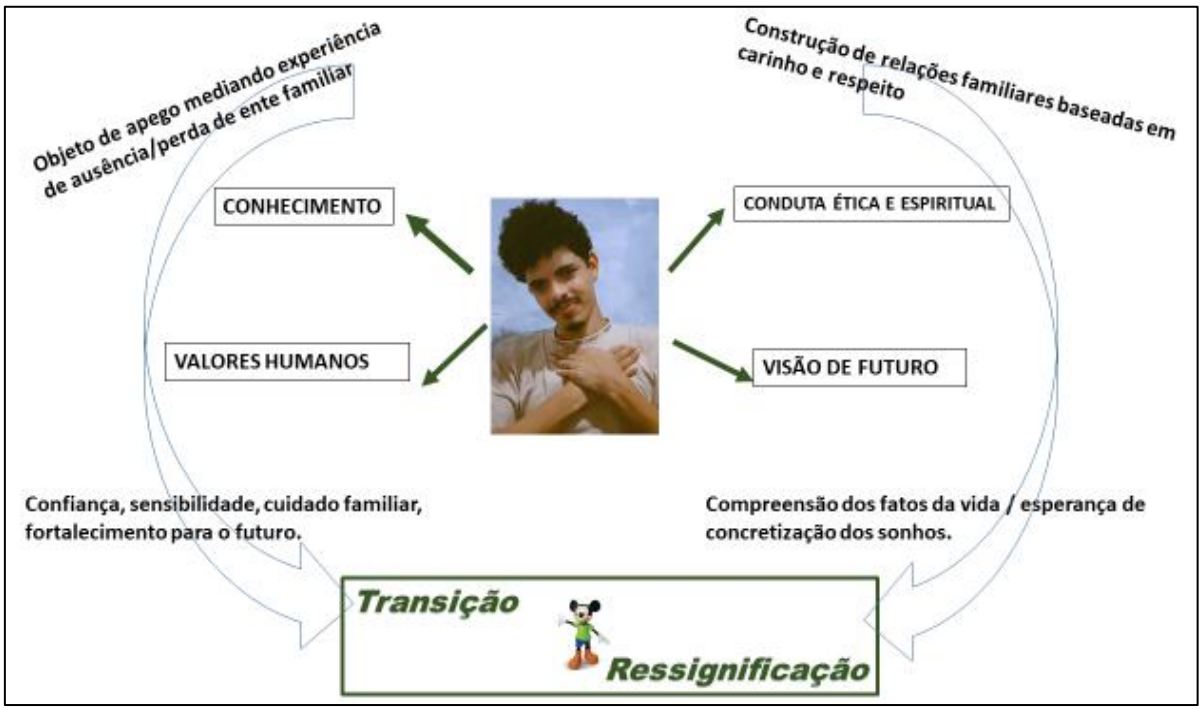
Carlos também apresenta um boneco como objeto de apego, o Mickey Mouse:

> Quando eu era criança, tinha uns 5 aninhos, eu tinha muita intimidade com minha avó. Pra mim, ela parecia uma mãe, me tratava bem todos os dias. Tinha carinho, cuidado e estava sempre comigo.
>
> Lembro de um dia que fomos juntos na loja e eu disse para ela que queria muito um boneco do Mickey Mouse. Ela me olhou com aquele jeitinho doce e falou: "Calma, prometo que vou comprar pra você". Eu disse: "Tá bom, ok".
>
> Depois de um tempo, ela confirmou: "Comprei o boneco do Mickey Mouse". Mas aí... minha avó sumiu. Foi ficando estranho. Aquele boneco passou a ser como um novo amigo para mim. Eu brincava, conversava com ele.
>
> Dois anos depois, descobri que minha avó tinha falecido. Na minha cabeça de criança, parecia que assim que comprou o boneco, ela tinha ido embora... como se fosse o fim.
>
> Mas no meu coração ficou a gratidão. Minha avó merece tudo. Onde ela estiver, que saiba, te amo, Vó. (Carlos, 17 de junho de 2025).

Carlos é surdo, nasceu em Belém e mora no bairro Marambaia e estava com 26 anos no momento em que produziu esta narrativa. Tem excelente domínio da

Libras, sua língua natural, e sempre se mostrou extrovertido, com facilidade para formar amizade com surdos e ouvintes na sala.

Imagem 20: Mapa conceitual da narrativa de vida de Carlos sobre o objeto de apego.



Fonte: elaboração da autora construída a partir da leitura e análise da Narrativa de Si de Carlos sobre o objeto de apego (2025).

Em sua narrativa, o sumiço da avó foi relacionado à chegada do boneco: “Depois de um tempo, ela confirmou: “Comprei o boneco do Mickey Mouse”. Mas aí... minha avó sumiu. Foi ficando estranho”. A descoberta do falecimento da avó o marcou profundamente, e a ligação entre o boneco e o sumiço da avó foi reforçada: “Dois anos depois, descobri que minha avó tinha falecido. Na minha cabeça de criança, parecia que assim que comprou o boneco, ela tinha ido embora... como se fosse o fim”. O que se depreende da narrativa é a questão de o objeto de apego ter assumido o papel de objeto de transição. A construção do **conhecimento**, a experiência em relação à morte foi mediada pela presença do boneco que, naquele momento, era uma forma de presença da avó em sua vida.

Enquanto **conduta ética e espiritual**, o carinho que Carlos possui por sua avó, mesmo que ela tenha falecido quando ele tinha cinco anos, mostra que uma convivência amorosa refrata no decorrer de toda uma vida, mesmo que tenha sido por um período curto: “Mas no meu coração ficou a gratidão. Minha avó merece tudo.

Onde ela estiver, que saiba, te amo, Vó". A gratidão para com a avó, o respeito por ela continua, porque a fé em que ela esteja em algum lugar, mesmo que ela não possa estar com ela, mantem vivos os sentimentos de afeto construídos na infância.

Em sua narrativa Carlos não faz menção de conflitos familiares, ao contrário. **valores humanos** como proteção, amor, cuidado, confiança apresentada como intimidade, permeiam a narrativa: "Quando eu era criança, tinha uns 5 aninhos, eu tinha muita intimidade com minha avó. Pra mim, ela parecia uma mãe, me tratava bem todos os dias. Tinha carinho, cuidado e estava sempre comigo". A narrativa aponta para um arcabouço de memórias, descobertas e vivências que permeiam a compreensão de mundo para Carlos.

Enquanto **visão de futuro**, é possível destacar a esperança, o aprendizado em relação aos momentos de transição e transformação da vida cotidiana, a superação, quando ocorre a compreensão dos fatos ocorridos e o legado deixado pela avó para a construção identitária de Carlos, que se sentia amado, respeitado e protegido: "Lembro de um dia que fomos juntos na loja e eu disse para ela que queria muito um boneco do Mickey Mouse. Ela me olhou com aquele jeitinho doce e falou: "Calma, prometo que vou comprar pra você". Eu disse: "Tá bom, ok". Depois de um tempo, ela confirmou: "Comprei o boneco do Mickey Mouse". Ao cumprir a promessa feita ao Carlos, a avó mostrou que a confiança e a fé são reais, e que a possibilidade de realizações futuras é algo alcançável e concreto.

Em relação as Narrativas de Si produzidas por João Eduardo e Carlos, a partir da narrativa literária de Dalcídio Jurandir sobre os campos queimados e o sumiço do caroço de tucumã (Jurandir, 1997) as relações familiares ganham destaque, de formas contraditórias. Para João Eduardo os atos das primas que o ofenderam por causa de sua surdez foi um fator marcante que recebeu destaque em sua narrativa, enquanto que a relação de amorosidade de Carlos e sua avó permeou sua vida. Apesar de serem experiências diferentes, ao construírem suas narrativas, há indícios de ressignificação e de produção de sentidos dos acontecimentos passados que colaboram para a construção de futuro.

Tratar as memórias do objeto de apego envolvendo as situações familiares aproxima ainda mais o texto literário das Narrativas de Si, indicando que ocorreu um sentimento de aproximação e empatia, um diálogo entre as narrativas, intuito maior apontado pelos objetivos desta pesquisa.

5.3 Reverberações das Narrativas: onde as veredas encontram o caminho

As análises realizadas apontam para a afirmação de que os saberes, emoções e recordações que emergiram da leitura dos textos literários se mostraram presentes nas narrativas de si produzidas pelos discentes. Ocorreu o despertar da empatia pelas dores das personagens, a sensibilização provocada por essa "escuta atenta e sensível". O termo escuta sensível é utilizado aqui no sentido de cada leitor abrir-se para as emoções suscitadas pela narrativa, e que o professor deve estar pronto a ouvir/compreender o que cada discente tiver para expressar em relação ao lido. Ao colocar as experiências de vida em diálogo com as experiências das personagens, o distanciamento temporal e a superação de muitos dos acontecimentos trazidos nas narrativas de si podem ser ressignificados e colaborar para entender melhor a si e ao outro.

Ao cotejar as situações presentes nas narrativas de si de Gisele e de Rosinha, observando o diálogo com as situações vivenciadas pelo personagem Tarso, que reflete uma existência cheia de percalços e – infelizmente – com ligações nas situações reais vividas por muitos seres humanos, vemos surgir a dimensão coletiva do Bem Viver. Porque tudo o que acontece com a Natureza e com o Território em que vivemos afeta a todos. Uma vida de extrema pobreza gera a prostituição, a fome, o nascimento em situações sem amparo da família ou do poder público, situações de saúde e educação são deixadas de lado gerando um desequilíbrio que alcançará a todos. A conscientização de todos esses princípios e da necessidade de promulgar sua existência e permanência são pilares para a construção e fortalecimento do "Eu", do respeito a todas as formas de vida.

Essas reflexões, surgidas a partir do diálogo entre a narrativa literária e o universo de cada discente que participou desses momentos de discussão e partilha de vivências possibilita afirmar que as estratégias de leitura literária e formação leitora podem se beneficiar dos conceitos trazidos pela filosofia do Bem Viver, e que o processo dialógico-reflexivo repercute na produção de sentido do texto lido e das experiências vividas, tornando-se mais uma contribuição para as mudanças nas formas de ensino de literatura e de fomento para as mudanças sociais.

> Todo o discurso é poder, um poder que se exerce na relação entre quem fala e quem escuta. A análise rigorosa e sistemática da comunicação narrativa no contexto de sua configuração pode revelar esse jogo de poder, descortinar a correlação de forças que se exerce nas relações discursivas interpessoais e coletivas. Este é o espírito aqui de uma análise crítica e esta deve ser a competência de seu método (Motta, 2013, p19).

Nesse processo, Dalcidio Jurandir e Milton Hatoum são autores/emissores, o ponto de partida, produziram as narrativas literárias. A docente propôs os autores/teóricos que trouxeram novas perspectivas para o diálogo sobre/com os textos, nesse jogo de poderes discursivos, trazidos pela professora pesquisadora – ao mesmo tempo destinatária e emissora- quando repassa e discute as narrativas e as teorias, porque se trata de um recorte possível no universo literário e teórico, mas que é arquitetado no escopo espaço-temporal para a ocasião de uma aula, de uma disciplina e contexto específico.

Inicialmente na posição de leitores/destinatários, docente e discentes mobilizaram seus saberes para iniciar as discussões e os questionamentos feitos aos discentes por parte da professora, as reflexões provocadas pelas leituras e a compreensão do lido dão origem a uma nova narrativa, as **Narrativas de Si** de cada **discente** e porque não incluir a **Narrativa de Si da docente** pesquisadora – a tese - produto desse processo coconstrutivo. Temos então emissores individuais que buscam alcançar destinatários coletivos: “É na correlação de forças da comunicação narrativa em cada situação concreta que o sentido e a verdade serão coconstruídos” (Motta, 2013, p.20).

A análise das Narrativas de Si, pautadas também pela convivência entre a docente e os discentes no decorrer dos quatro anos de formação, traz elementos do que não foi dito. Cada narrativa é uma parte de uma pessoa que teve a oportunidade de se manifestar ou se calar, de discutir ou apaziguar, de mostrar várias características de sua personalidade e eu, como docente da turma, coordenadora do curso e pesquisadora, acabo me debruçando sobre estas Narrativas de Si impregnada destes saberes interditos, destas entrelinhas, destes entre-lugares que o encontro de todos nós provoca, produzindo interseccionalidades que corroboram na análise crítica das narrativas aqui apresentadas.

A teoria do Bem viver apresenta quatro categorias conceituais: Conhecimento, conduta ética e espiritual, Valores Humanos e Visão de futuro. São praticamente princípios para se pensar posicionamentos, ações e mudanças que devem se refletir nas situações escolares, em qualquer nível de ensino. A análise crítica deve

> (...) assumir uma *atitude analítica* aguda e compreensiva: lançar sobre o objeto (a comunicação narrativa) um olhar escrutinador, sistemático e rigoroso, através de processos que permitam relacioná-lo ao seu contexto de produção e de recepção (Motta, 2013, p.19).

Narrar suas dores, encontrar pontos de intersecção entre a situações das personagens e suas próprias vivências, imaginar outras possibilidades de futuro ao encarar o passado e seus acontecimentos, poder observar situações de vida que trouxeram marcas e relembrar a força que possibilitou superações são um fator necessário para o crescimento/amadurecimento de cada pessoa. Carl Jung, em seu prefácio à 1ª edição de Psicologia do Inconsciente, reproduzido na edição de 2011 (p.10) aponta que:

> A psicologia do indivíduo corresponde à psicologia das nações. As nações fazem exatamente o que cada um faz individualmente. E do modo como o indivíduo age, a nação também agirá. Somente com a transformação da atitude do indivíduo é que se começará a transformar-se a psicologia da nação. Até hoje, os grandes problemas da humanidade nunca foram resolvidos por decretos coletivos, mas somente pela renovação da atitude do indivíduo. Meditar sobre si mesmo nunca foi uma necessidade tão imperiosa e a única coisa certa, como nessa catastrófica época contemporânea. Mas quem se questiona a si mesmo, depara invariavelmente com as barreiras do inconsciente que contém justamente aquilo que mais importa conhecer (Jung, 2011, p.10).

Tudo isso se reflete no que a teoria do Bem Viver apresenta como um novo caminho para nós, enquanto povos da américa latina, que temos nossas especificidades filosóficas e históricas que precisam ser valorizadas justamente por sua forma de ver e sentir o mundo, de buscar soluções para problemas não de forma individual, mas na interação, na receptividade e na troca de saberes dentre os membros de uma mesma comunidade e entre povos, sempre buscando o respeito às diferenças.

> O homem narra: narrar é uma experiência enraizada na existência humana. É uma prática humana universal, trans-histórica, pancultural. Narrar é um metacódigo universal. Vivemos mediante narrações. Todos os povos, culturas, nações e civilizações se constituíram narrando. Construímos nossa biografia e nossa identidade pessoal narrando. Nossas vidas são acontecimentos narrativos. O acontecer humano é uma sucessão temporal e causal. Vivemos as nossas relações conosco mesmos e com os outros narrando. Nossa vida é uma teia de narrativas na qual estamos enredados (Motta, 2013, p. 17).

A ACN permite explorar vários aspectos levando em consideração uma Narrativa de Si, que em princípio representa um texto não-ficcional, a partir de mecanismos de construção textual de narrativas ficcionais: Narrador, Personagens, enredo, espaço e tempo. A figura do herói da própria história, os desafios e perigos a vencer, a busca por um ideal e por dias melhores. Dessa forma:

> Quando narramos algo, estamos nos produzindo e nos constituindo, construindo a nossa moral, nossas leis, nossos costumes, nossos valores morais e políticos, nossas crenças e religiões, nossos mitos pessoais e coletivos, nossas instituições. Estamos dando sentido à vida. Aquilo que incluímos ou excluímos de nossas narrações depende da imagem moral que queremos construir e repassar. Através das narrativas recobrimos nossas vidas de significações. Elas reiteram e confirmam o canônico, nomeiam e explicam o desviante, legitimam e estabilizam o mundo. Na narrativa, imitamos a vida, na vida, imitamos a narrativa (Motta, 2013, p. 19).

Assim, olhando de frente, revendo os passos, comparando as experiências vividas com as experiências recebidas a partir das narrativas literárias, e também das narrativas pessoais de cada discente, colega de jornada de estudos, gerando um pensamento crítico e autocrítico, a ressignificação, a construção de novos saberes e a produção de sentidos se acontece.

> Criticar não significa, porém, formar ou emitir prévio juízo de valor, julgar ou depreciar estética ou moralmente uma novela, conto ou filme, como costumam fazer alguns críticos literários. A proposta é outra. *Análise crítica* aqui significa assumir uma *atitude analítica* aguda e compreensiva: lançar sobre o objeto (a comunicação narrativa) um olhar escrutinador, sistemático e rigoroso, através de processos que permitam relacioná-lo ao seu contexto de produção e de recepção (Motta, 2013, p19).

No campo de ensino em que o curso de Letras Libras está inserido, fazer o exercício de se reconhecer, sendo surdo ou ouvinte, como integrante de um espaço que necessita gerar inclusão é um ato de autoformação. Estudar narrativas literárias, analisá-las, fazer com que o discente pense sobre as personagens e o desenrolar da trama narrativa, verificar que as situações poderiam ter ganhado outros contornos, não fosse o comportamento e as atitudes de um determinado personagem, observar os fatos sociais e históricos que movimentam as ações, enfim, espaço das disciplinas de Literatura e suas teorias se mostra adequado para esse aprendizado, que reverbera nas narrativas de si de cada discente.

Na análise das Narrativas de Si o que se busca é esse olhar analítico-compreensivo, o que vê o outro através de si, como forma de escuta atenta e sensível

que consiga entender os saberes que estão sendo doados naquele momento, ampliando o mundo de quem com esta narrativa se envolve.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção desta pesquisa trouxe de volta memórias que aqui foram ressignificadas, dando sentido às escolhas que fiz enquanto caminhava pelas veredas que o fazer docente apresentou para minha jornada. Reencontrei pessoas, paisagens e saberes que estavam adormecidos, esperando que eu voltasse a escutá-los, de forma sensível e atenta, assim como busquei e continuo a buscar fazer com e quando os discentes falam comigo e para mim. O processo de tecitura aqui apresentado não representa apenas um fazer acadêmico. Foi um repensar a vida, a forma de estar no mundo, de ver e sentir as pessoas que passam por mim com um novo olhar, que ganhou novas lentes de sensibilidade quando as que eu tinha estavam um pouco desgastadas pelo tempo. E esta narrativa-tese produziu novos sentidos em para mim.

É com este sentimento ressignificado que retomo a jornada realizada. E somente por ter despertado esse processo em mim pude encontrar formas para despertar nos discentes o desejo de compartilhar opiniões, sentimentos e alguns momentos das vivências pessoais com a sala, e permitir que estas Narrativas fossem trazidas e analisadas enquanto objeto desta pesquisa.

A trajetória das disciplinas de literatura ministradas para esta turma de Letras Libras da UEPA, composta por surdos e ouvintes, que ingressou em 2022, foi detalhada na metodologia, porque o processo-percurso foi o que viabilizou que o trabalho realizado na disciplina de Literatura Amazônica no último ano da graduação gerasse situações que responderam o problema central e as três questões norteadoras desta pesquisa.

O processo-percurso demonstrou que os discentes, em sua maioria, com pouco contato anterior com textos literários, aos poucos foram sendo envolvidos pelas atividades propostas que não se fecharam em torno de um único gênero ficcional/artístico, ou somente em textos escritos e gêneros tradicionais. Essa diversidade de formas narrativas foi trazida justamente para que os discentes pudessem sentir que eles também poderiam se expressar de diferentes formas, porque toda língua possui literariedade. Assim, exercitar a leitura, a interpretação, a tradução e a performance em Libras — seja por meio do teatro, da poesia, de jograis ou de um coral cênico que permitia a pessoas ouvintes, mesmo sem domínio da

Língua de Sinais, ver a música e se emocionar — constituiu a base para responder às perguntas iniciais do estudo.

A tese aqui defendida é a de que os discentes do curso de Letras Libras, ao desenvolverem Narrativas de Si a partir de reflexões acerca de Narrativas Literárias, constituem posicionamentos e discursos dialógicos entre autor-texto-leitor, potencializando, por meio dos saberes advindos do narrar e da escuta atenta e sensível, reflexões acerca da própria formação leitora e de sua futura atuação profissional. Reafirmo e defendo, após findar a pesquisa, que essas reflexões a respeito da própria formação da identidade leitora provocam posicionamentos e discursos que motivam novos saberes, a ressignificação de experiências vivenciadas e uma forma mais sensível de interação com o mundo.

Para alcançar tais propósitos, as aulas de literatura passaram a ser uma espécie de laboratório para propostas e experiências de leitura que pudessem provocar nos discentes uma troca de saberes que pudessem ser mobilizados para a formação leitora, analítica e crítica, não só dos textos lidos, mas dos valores e sentimentos que as leituras literárias pudessem despertar em cada discente.

Os objetivos previamente definidos foram reelaborados no cotidiano das discussões acadêmicas, a partir do arcabouço teórico e das orientações recebidas. Após esse processo de tecitura entre vivências e leituras, delimitou-se como objetivo: analisar os processos de formação leitora de discentes do curso de Letras Libras compreendendo a leitura como prática formativa que envolve dialogicidade, sensibilidade e ressignificação para a produção de sentidos subjetivos e emocionais emergentes da interação entre narrativas literárias e Narrativas de Si.

No decorrer da pesquisa, que se deu não somente no momento de análise das Narrativas de Si apresentadas nesta tese, mas no período de quatro anos em que fui a docente das disciplinas de literatura para a turma de Letras Libras participante deste processo, perante as anotações e observações foi possível destacar que uma prática formativa dialógica, principalmente em um espaço de diversidades, alcança bons resultados, mediante a comparação com o intuito delineado pelos objetivos específicos propostos.

O primeiro objetivo específico se propôs a *identificar os saberes que emergem da leitura, da escuta atenta e sensível e dos narrares de Si*; o segundo: *analisar como os processos de ler e narrar podem favorecer ressignificações de experiências e percepções de mundo*; e o terceiro tinha como meta: *compreender como o diálogo*

entre literatura e as Narrativas de Si podem reconfigurar a identidade leitora e os modos de ver, sentir e interagir, permitindo novas interpretações de experiências e visões de mundo, possibilitando a formação leitora. Com o apoio do aporte teórico, os objetivos puderam ser alcançados de forma satisfatória. Em minha pesquisa, as escolhas metodológicas foram pautadas pelo olhar que o outro tem de nós, ao mesmo tempo em que nós também influenciamos o outro a partir de nossas ações/reações.

Devido à minha trajetória pessoal, o outro para mim se constitui de valores que ajudam a repensar meu modo de ser, sempre considerando todas as demais formas de vida, por isso não concebo um processo de ensino-aprendizagem que não se paute pela Vida no Planeta e sua preservação. Trazer a teoria do Bem Viver para constituir a visão filosófica-antropológica e a partir dela estabelecer as categorias conceituais de análise das narrativas foi um caminho natural.

Visto que as narrativas são um registro de nossas memórias, e não se revisita memórias sem trazer à tona processos emocionais adormecidos, as provocações literárias foram levadas aos participantes sempre sob este viés: remexer, reavivar, refletir, ressignificar. Trata-se de um processo catártico, curador, e que pode ser transformador, justamente pelos saberes que são despertados nestes momentos. Trabalhar a literatura sob perspectivas que ampliem a visão de mundo e mostre o valor dos textos literários para qualquer grau ou forma de ensino, e terminar o curso com a perspectiva de que os discentes apreenderam que a leitura de textos literários é imprescindível para uma boa forma humana, é um desafio.

As aulas de literatura dentro do curso de Licenciatura em Letras Libras possuem um diferencial que surge a partir da escolha dos textos que serão trabalhados, das mídias e dos processos tradutórios que serão acionados para proporcionar o acesso ao discente surdo. Esse cuidado reflete diretamente na resposta dos discentes ao conteúdo estudado. Por esse motivo, as escolhas dos textos literários e dos textos teóricos foram realizadas a partir de princípios que tivessem o potencial de despertar o conhecimento, fazer pensar sobre condutas éticas, estíticas e espirituais, discutir os valores humanos e entender que estes mecanismos podem trazer uma visão de um futuro diferente, planejado, sustentável e equilibrado nas mais diversas formas de se estar no mundo. É dessa forma que a filosofia do Bem Viver contribui para essa construção.

A partir das categorias conceituais delineadas pela Filosofia do Bem Viver, constatei que a literatura tem muito a contribuir para os processos de produção de sentidos voltados à diversidade e às alteridades que se apresentam em/a cada indivíduo. Pensar a literatura e seu ensino da forma como atualmente vem sendo tratado, enquanto letramento literário para a expansão da formação leitora, traz a possibilidade de trabalhar os princípios do Bem Viver, uma vez que um dos princípios dessa metodologia de trabalho propõe a pergunta como instrumento do diálogo entre o texto e seu leitor, entre o autor e seu texto, entre leitor e autor, quase que infinitamente, porque a cada resposta, novas perguntas vão surgir e assim, entre dúvidas e respostas o conhecimento se constrói e de se reconstrói, narrativas outras vão surgindo, ampliando os significados do visto, do vivido/vivenciado, e as possibilidades de imaginar e criar novos mundos, amarrando-se assim o poder da narrativa ao que se busca com a filosofia do Bem Viver: Novas respostas para as questões planetárias, que envolvem o conhecimento e o autoconhecimento, a partilha, antes de tudo. Essa é a parcela de colaboração da literatura, ao se rever suas bases de ensino, para essa construção.

O levantamento das produções neste campo de conhecimento aponta abordagens diversas sobre formação e leitura; educação inclusiva; formação de professores; análise de narrativas de si; a produção de sentidos a partir de textos memoriais, ou mesmo a formação de leitores a partir de do que se chama letramento literário. Apesar de serem pesquisas que auxiliaram no desenvolvimento do raciocínio para a elaboração de pontos cruciais desta tese, nenhuma apresentou respostas ao questionamento aqui formulado.

O campo pesquisado é específico e diferenciado, porque une a formação de professores em uma classe Inclusiva, em que se encontram presentes de forma quantitativamente igualitária pessoas surdas e ouvintes, e o uso do ensino de literatura por meio de uma metodologia que visou despertar o poder de análise do texto literário e seu potencial para que cada indivíduo construísse sua própria narrativa, de forma dialógica, como intuito de rever posicionamentos e ampliar visões de mundo. Ao ressignificar situações e emoções, as narrativas literárias ganham sentido, produzem eco no íntimo de cada leitor e o convidam a também se tornar autor através da provocação estética. Por esse desenho cronotópico, a presente pesquisa apresenta aspectos únicos.

Rever e reestruturar as metodologias de formação de leitores e trazer a leitura literária e, por conseguinte, trazer as narrativas de volta ao seu lugar de estruturação de nossos processos mnemônicos e de produção de sentido já são aspectos constitutivos desta forma de conduzir uma formação leitora e uma educação pautada por uma escuta atenta e sensível. Para que esse processo ocorra é preciso realmente se entregar a leitura, vivenciá-la, porque a recompensa sempre, (ou pelo menos assim deveria ser) é uma forma de crescimento, de melhor entendimento do mundo que nos cerca e a ampliação de conhecimentos, tanto de nós quanto do outro representado na narrativa. Este processo de entregar-se ao texto deve ser amplamente vivenciado por pessoas que escolhem a docência como profissão, independente da área de conhecimento, e com maior rigor se a área for a de linguagens, como é o caso do curso de Letras Libras, espaço privilegiado em que ocorreu esta pesquisa.

As análises iniciais da materialidade discursiva apontaram os saberes que emergiram da leitura dos textos literários, presentes nas Narrativas de Si produzidas pelos discentes. Evidenciou-se o despertar da empatia pelas dores das personagens, a sensibilização provocada por essa “escuta sensível”. O termo escuta sensível é utilizado aqui no sentido de cada leitor abrir-se para as emoções suscitadas pela narrativa, e que o docente deve estar pronto a ouvir/compreender o que cada discente tiver para expressar em relação ao lido. O aprofundamento das análises permite afirmar que, ao colocar as experiências de vida em diálogo com as experiências das personagens, o distanciamento temporal e a superação de muitos dos acontecimentos trazidos nas Narrativas de Si podem ser ressignificados e colaborar para entender melhor a si e ao outro.

Estes achados reúnem elementos para a comprovação da tese formulada: Os discentes do curso de Letras Libras, ao desenvolverem reflexões acerca de sua formação leitora, podem vir a constituir posicionamentos e discursos que possibilitem relações dialógicas entre autor-texto-leitor, potencializando, por meio dos saberes advindos do narrar e da escuta sensível, as reflexões do discente acerca da própria formação e de sua futura atuação profissional. Rever e reestruturar as metodologias de formação de leitores e trazer a leitura literária e, por conseguinte, trazer as narrativas de volta ao seu lugar de estruturação de nossos processos mnemônicos e possibilidades de produção de sentido já são aspectos constitutivos dessa forma de conduzir uma formação leitora pautada pela troca de experiências e saberes, a partir de uma escuta atenta e sensível de todos que estejam presentes nestes momentos

de sala de aula ou de ouro espaço em que se possa efetivar a manifestação de Narrativas de Si a partir da leitura de Narrativas Literárias.

É provável que essa transformação não atinja a totalidade dos discentes que participaram do curso e presenciaram o meu fazer-ser docente desenvolvido ao longo dos quatro anos de formação. Contudo, o envolvimento da maioria, o olhar atento, as perguntas realizadas espontaneamente, sem medo de acertar ou errar, e a produção das narrativas de si, mostram que este caminho metodológico é plausível.

Ao pensar o mundo de forma dialógica, a aproximação das teorias sobre Memória e do Bem Viver apontam para caminhos comuns: o olhar para Si e para o outro, de forma responsiva e responsável, gerando condutas pautadas pelo conhecimento real das situações, que conduzam a formas éticas e espiritualizadas, capazes de valorizar as diferentes possibilidades de existir - não apenas do ser humano, mas de todas as formas de Vida - o que pode trazer uma chance para pelo menos conseguirmos vislumbrar uma Visão de Futuro para todos.

As narrativas literárias oferecem matéria suficiente para que os leitores observem dinâmicas humanas e seus desfechos sem a necessidade de tê-los experienciado empiricamente. Desde situações mais pessoais como amores não correspondidos, superações em relação a perda de um ente querido, e situações muito mais complexas, como assédios de natureza diversa, violência de todos tipos, guerras mundiais, dizimação de povos, pobreza, miséria, genocídios. São escritos que mostram alertas de como atitudes usuais e corriqueiras acabam levando à destruição, ao descontrole, ao desespero e a várias situações que distanciam a sociedade dos aspectos do Bem Viver.

Diante deste panorama, acreditar e concretizar um processo de formação leitora dialógico e reflexivo, que consiga despertar a empatia pelo outro e o cuidado consigo mesmo emerge como um dos caminhos possíveis para melhorar as relações e o entendimento do papel de cada um neste mundo. Despertar a imaginação para criar novas possibilidades de vida também é um dos poderes das narrativas. Caminhos que podemos trilhar mais vezes, levando cada vez mais pessoas para nos acompanhar. Em última análise, voltar o olhar para nós mesmos, reconhecer o outro que habita em mim e, fundamentalmente, vislumbrar o eu que existe no outro constitui o movimento necessário para expandir nosso mundo, consolidar a alteridade e ressignificar a vida na complexa tessitura da experiência humana.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O BEM VIVER**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. Autonomia Literária, Elefante. São Paulo. 2016. 264p.

AMORIM, M. A. A. Literatura, adaptação e ensino: uma proposta de leitura. In*:* GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A.; CARVALHO, A. M. (orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p.231-262. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/issue/download/66/71>. Acesso em 19/05/2022.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2019. 264 p.

BAJOUR, Cecília. **Ouvir nas entrelinhas**: O valor da escuta nas práticas de leitura São Paulo: Editora Pulo do Gato. 2012. 119p.

BAJOUR, Cecilia. **Cartografia dos encontros**: literatura, silêncio e mediação. Tradução de Cícero Oliveira. Lauro de Freitas: Editora Solisluna; São Paulo: Selo Emília, 2023. 184 p.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 3.ed. São Paulo: UNESP, 1993.440p.

BAKHTIN, Mikhail. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**.1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.104p.

BAMBERGER, *Richard*. **Como incentivar o hábito de *leitura***. Trad. Octavio Mendes. Cajado. SÃO Paulo: Ática, 1987. 109p.

BARI, Valéria Aparecida; FERREIRA, Shirley dos Santos; CORTES, Vanderléa Nóbrega Azevedo. A mediação de leitura literária aos surdos universitários por meio dos quadrinhos **Convergência em Ciência da Informação**, v. 1 n. 2, n. 2, p. 131-137, 2018. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/conci/article/view/10234>. Acesso em: 18 maio. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. 12ª ed. São Paulo. Brasiliense, 2016. 257p.

BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias e outros textos**. Organização de Patrícia Lavelle. Tradução de Georg Otte, Marcelo Backes e Patrícia Lavelle. São Paulo: Hedra, 2020.

BERGSON, Henri. **Matéria e memória**. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 291p.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. (Cap. I, 2, 4). 507p.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: lembrança de velhos. 20ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. 507p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/publicacoes-secretarias/semesp/diretrizes-nacionais-para-a-educacao-especial-na-educacao-basica. Acesso em: 2 abril. 2026

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a Base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 22 jan. 2026.

BUSE, Bianca Cristina. **Leitura, para que te quero**: A literatura e o ensino médio. Dissertação de mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, FLORIANÓPOLIS, 2012. 119p. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100847>. Acesso em: 18 maio. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Contexto. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos**. Brasília-DF: MEC, 2025. 8p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja/contexto>. Acesso em: 9 de agosto. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Profissional. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília-DF: MEC, 2019. 20p. Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019> Acesso em 9 de agosto 2024.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n 9, p. 803-809, set. 1972. 10p. Disponível em: <https://share.google/mAItAR1BAAmdq3pyN>. Acesso em: 30 jun. 2022.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In**: Vários Escritos.** Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. 272p.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: Meias confissões de Aninha. São Paulo: Global Editora, 1ª edição digital. 2012. 156p. Disponível em: <https://silo.tips/download/vintem-de-cobre>. Acessado em 21/11/2022.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2ª ed. São Paulo: Contexto. 2016. 144p.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 2ª ed. São Paulo. Contexto, 2019. 192p.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. Tradução por Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014. 341p. Tradução de: Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches.

DORZIAT, Ana (org). **Estudos surdos**: diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011. 208p.

DUSSEL, Enrique. Uma nova era na história da filosofia: o diálogo mundial entre as tradições filosóficas. **Utopia e práxis latino-americana**, Maracaibo, v.14, nº 45, p. 31 – 44. Junho de 2009. Disponível em: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162009000200004&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2022.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **O dom da história**: uma fábula sobre o que é suficiente. Rio de Janeiro: Rocco, 1998. 40p.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de. *Sumak Kawsay ou Buen Vivir*? Os novos fundamentos constitucionais nativos e a reforma das políticas sociais no Equador da "Revolução Cidadã". In.: **INTERSEÇÕES** [Rio de Janeiro] v. 18 n. 1, p. 7-38, jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/historiar/article/download/15017/11338 >. Acesso em: 08 jun. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**.17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 220p.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 52ª ed. São Paulo: Cortez, 2021. 104p.

FURIÓ, C.J. Tendencias atuales en la formación del profesorado de ciencias. **Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v.12, n.2, p.188-199, 1994. Disponível em: <https://scholar.google.com/scholar?lookup=0&q=FURI%C3%93,+C.J.+Tendencias+atuales+en+la+formaci%C3%B3n+del+profesorado+de+ciencias.+Ense%C3%B1anza+de+las+Ciencias,+%5Bs.l%5D,+v.12,+n.2,+p.188-199,+1994&hl=pt-BR&as_sdt=0,5>. Acesso em: 27 maio. 2022.

GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação**. Campinas: Praxis, 1998. 193p.

GIORDANI, Liliane Ferrari **"Quero escrever o que está escrito nas ruas"**: representações culturais da escrita de jovens e adultos surdos / Liliane Ferrari Giordani. - Porto Alegre: UFRGS, 2003. 152 p. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/156792>. Acesso em: 27 maio. 2022.

GOMIDES, Paula Aparecida Diniz; CARVALHO, Gilcinei Teodoro; ROCHA, Terezinha Cristina da Costa. Literatura surda e percursos sócio-históricos de formação de dois professores surdos. In.: **Trabalhos de Linguística Aplicada, Campinas**, n (60.3): 735-747, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/010318131107101152021102 5>. Acesso em: 27 maio. 2022.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. Tradução Lais Teles Benoir. São Paulo: Centauro, 2004. Cap. I Memória Coletiva e Memória Individual (p. 29-56); Cap. III Memória Coletiva e o tempo (p. 95-136).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 6ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. 103p.

HATOUM, Milton. **A cidade ilhada**. Companhia das Letras, São Paulo, 2009. 125p. Disponível_em:<https://www.companhiadasletras.com.br/trechos/80233.pdf?srsltid=AfmBOoqkm3rR7qy194lZMR1oQ6qBioKDZEtgEY81OTCFpUqs1NCc5403>. Acesso em: 12 maio. 2025.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução por Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013. Traduzido de: Teaching to transgress. 288p.

IBÁÑEZ, MARIO RODRÍGUEZ. Conversatório sobre o Bem Viver *Desafios do fazer político em nosso tempo*. **Ponto de debate**. Fundação Rosa Luxemburgo. janeiro de 2016 | n.04.12p. Disponível em: < https://rosalux.org.br/wp-content/uploads/2016/01/Ponto_debate_ed4_15jan_Web.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2023.

JUNG, Carl Gustav. Psicologia do inconsciente; tradução de Maria Luiza Appy. 19ª ed. Petrólopis, Vozes, 2011. 168p.

JURANDIR, Dalcídio. **Ponte do Galo**. São Paulo: Martins; Rio de Janeiro: INL, 1971.176p.

JURANDIR, Dalcídio. **Chove nos Campos da Cachoeira**. 3ª ed. Belém Cejup, 1991. 294p.
Disponível_em:<https://is.muni.cz/el/phil/jaro2021/PO2B210/Dalcidio_Jurandir_Chove-nos-campos-de-cachoeira.pdf.> Acesso em: 15 maio. 2025.

JURANDIR, Dalcidio. Chove nos campos de Cachoeira. Ed. Especial. Belém: Cejud / Secult, 1997.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/795/810. Acesso em: 18 abril 2026.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Marcia Lise (org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011.

LAJOLO. Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Editora Ática, 1993. 112p.

LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulália (org). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

LOSSO, Rhiago. O sujeito do entre-lugar na literatura portuguesa: um diálogo entre Bhabha e Lobo Antunes. In: **COLÓQUIO EM PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS** – UNESP, 2, 2010, São Paulo. Caderno de resumos... São Paulo, 2010. Disponível em:<http://www.assis.unesp.br/Home/SitesInternos/ColoquiodeLetras/cadernoderesumos.pdf>. Acesso em: 05 junho. 2024.

MATOS, Heloísa Andréia Vicente de. Histórias de leitura: a constituição de sujeitos surdos como leitores. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2007. 299p. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.393601>. Acesso em: 22 jun. 2022.

MELLO, Micaela Balsamo de; SANTOS, Catarina Cerqueira de Freitas; PEREIRA, Rodrigo da Silva. O Buen Vivir frente a agenda globalmente estruturada para a educação: um olhar sobre a legislação educacional do Equador e da Bolívia. In.: **Santa Cruz do Sul**, v.1 n.1, mar. 2021 Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/congressointernacional/issue/view/140>. Acesso em: 12 jan. 2023.

MENEZES, Bruno de. Batuque. Belém, 2005.

MENEZES, Bruno de. Obras completas – Belém: Secretaria Estadual de Cultura: Conselho Estadual de Cultura, 1993. – (Lendo o Pará); 14).

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. São Paulo: Cultrix, 2012. 371p.

MORAES, Eneida de. **Aruanda / Banho de cheiro**. Belém: SECULT; FCPTN, 1989. 304p. Disponível_em:<https://archive.org/details/707455623-livro-aruanda-e-banho-de-cheiro-eneida-de-moraes/page/n23/mode/2up>. Acesso em: 06 maio. 2025.

MORAES, Viviane Dantas. **A vida nua em Dalcídio Jurandir**: metamorfoses do estado de exceção. Tese. PPGEL/UFPA. Belém, PA, 2017. 172p.

PDE: Programa de desenvolvimento Educacional**. Informática e educação especial: desafio e possibilidade tecnológica**. 1ª edição. Curitiba, 2008.

PERLIN, Gladis T. T. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. B. (Org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 62-66

PERLIN, Gladis. O Lugar da Cultura Surda. In THOMA, Adriana da Silva e LOPES, Maura Corcini (orgs), **A Invenção da Surdez**: Cultura, alteridade, Identidade e Diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

POZZER, Adecir; DÍAZ , José Maria H. O *Bem Viver* como filosofia da vida: contribuições à educação intercultural. **Revista Temas em Educação.** João Pessoa, Brasil, v. 28, n.2, p. 121-137, maio/ago 2019.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira:** estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. 72p.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo" Estado da Arte. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set/dez. 2006. Disponível em: < https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em 28/05/2022.

SALLES. Heloísa Maria Moreira Lima [et al.] **O Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC, SEESP, 2004. 2 v.: Il

SEVCENKO, N. **No Princípio era o Rítmo**: as raízes xamânicas da narrativa. In: REIDEL, D. C. (Org.) Narrativa: Ficção e História. Rio de Janeiro: Imago, 1988. p. 120-136.

SIQUEIRA, Antonio Juraci . A visagem zombeteira. In.: COZZI, Andréa; SANTOS, Sônia (org.). ***Apanhadores de Histórias:*** **Contadores de Sonhos**. Ilustração de Maciste Costa. 2. ed. Belém: Tempo Editora, 2012. p.61-65.

SILVA, Reginaldo Aparecido. **Os recursos visuais**: da leitura semiótica à prática de leitura literária e letramento de discentes surdos. 2013. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/os-recursos-visuais-da-leitura-semiotica-a-pratica-de-leitura-literaria-e-letramento-de-discentes-surdos/147349> Acesso em 28/05/2022.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: SKILIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngue para Surdos**. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SOARES, Raquel Silva. **Multiculturalismo e linguagem**: Literatura surda, o caminho contrário ao esquecimento. **Educação temática digital**, Campina, v. 7, n.2, p.34-46, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Literatura em libras [livro eletrônico]; [tradução Gustavo Gusmão]. 1. ed. -- Petrópolis, RJ: Editora Arara Azul, 2021. PDF Título original: Libras. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://files.literaturaemlibras.com/Literatura_em_Libras_Rachel_Sutton_Spence.pdf. Acesso em 23 jan. 2026.

UNAMA. Apresentação – Cronologia da vida e obra - Eneida de Moraes. **Asas da Palavra**, Belém, n. 6, jun. 1997. Disponível em:https://revistas.unama.br/asasdapalavra/article/view/1497/847 . Acesso em: 14 mai. 2025.

UNFPA. **Mundo Alcança 8 bilhões de pessoas**. Disponível em: https://www.unfpa.org/8billion**. Acesso em 12 de dezembro de 2022.**

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Org., trad. Ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo São Paulo: Editora 34, 2019.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Tradução de Davi Kelson. São Paulo: Ubu Editora, 2019. (Coleção Winnicott, v. 1).

Apêndice A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado (a) a participar desta pesquisa. As informações contidas neste termo serão fornecidas por RITA DE CÁSSIA ALMEIDA SILVA (pesquisadora responsável), para que você possa autorizar sua participação com pleno conhecimento da natureza dos procedimentos e riscos a que se submeterá, podendo sair da pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo algum.

1.Título da pesquisa: A formação leitora dos discentes do curso de Letras Libras da Universidade do Estado do Pará: diálogo entre as narrativas de Si e as narrativas literárias.

2.Objetivo
2.1 Principal: investigar os saberes do narrar e da escuta sensível e produção de sentidos no âmbito subjetivo/emocional suscitados pela dialogicidade entre as narrativas literárias e as narrativas dos discentes no processo de ler/ouvir/narrar.

2.2 Específicos:
2.2.1 Provocar relações entre leitor- texto/ texto-leitor à luz das concepções de formação leitora e de ensino de literatura enquanto ato de comunicação dialógica;
2.2.2 Identificar e categorizar os saberes e os caminhos de produção de sentidos presentes nas narrativas dos discentes surdos e não surdos a partir das relações estabelecidas entre leitor- texto/ texto-leitor;
2.2.3 Construir uma concepção de formação leitora e de ensino de literatura como ato de comunicação e produção de sentidos para o leitor surdo e para o leitor ouvinte a partir dos saberes constituídos ao longo do processo de sua formação**.**

3. Justificativa: as metodologias utilizadas para o que se convencionou denominar letramento literário/formação do leitor não estão apresentando resultados que convirjam para que os discentes realmente se apropriem dos saberes do ouvir e do narrar, integrando-os em benefício de suas vidas, ao produzir sentidos para ressignificarem-se a partir das experiências vinculadas pelas narrativas literárias e as próprias narrativas e de suas futuras práticas profissionais. A pesquisa pretende corroborar para a construção de uma concepção de formação leitora e ensino de literatura como ato de comunicação e produção de sentidos para o discente surdo e ouvinte, a partir dos saberes constituídos ao longo do processo de sua formação, colaborando com o aprimoramento da formação desses profissionais da educação, em específico na área de Letras – Libras.

4. Procedimentos: No início do cada semestre será esclarecido aos discentes do curso que a docente está em processo de pesquisa doutoral, e que parte dos materiais trabalhados em sala e as reflexões produzidas poderão compor a materialidade da pesquisa. Na oportunidade, realizar-se-á a leitura e explanação do TCLE, em uma linguagem acessível por parte da pesquisadora, tendo em vista a elucidação dos objetivos, benefícios e dinâmica da pesquisa, bem como assinatura dos participantes, em caso de resposta positiva, para o estudo. As aulas serão ministradas a partir dos materiais pré-selecionados, condizentes a cada disciplina, a fim de provocar reflexões, evocando as memórias dos discentes, envolvendo questionamentos sobre o processo de formação leitora por eles experenciado. As reações dos discentes perante a leitura/interpretação das narrativas serão registradas por meio de anotações, seja da pesquisadora ou dos discentes, gravações ou fotografias, para que as relações estabelecidas entre leitor-texto, texto–texto e leitor-leitor e as narrativas que cada discente elaborar a partir das leituras realizadas e das memórias evocadas, garantindo assim a possibilidade de reanálise das informações obtidas, a fim de evitar excessos de subjetividade durante a análise dos dados.

5. Riscos: Os possíveis riscos são mínimos, por se tratar de uma pesquisa que não envolve procedimentos invasivos. Caso você, discente, se sinta constrangido (a) com alguma informação, foto ou vídeo constante da pesquisa, que venham revelar situações de sua vida, que possam comprometer sua identidade diante de amigos e familiares, será garantido total sigilo dos fatos contados. No caso de se sentir coagido (a) em algum momento, será garantida a possibilidade de renunciar a participação na pesquisa. Para garantir o sigilo, você tem todo o direito de escolher um nome fictício para ser identificado (a).

6. Benefícios: Você, discente, se beneficiará por meio de um melhor retorno em sua própria formação e de sua futura atuação profissional, e na contribuição para estabelecimento de categorias que possibilitem verificar o alcance do processo de potencializar as reflexões do discente acerca de sua formação leitora.

7. Retirada do Consentimento: Você, discente, tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem nenhum prejuízo, antes de sua finalização.

8. Garantia do Sigilo: Os pesquisadores garantem a privacidade e a confidencialidade de seus dados. Você pode escolher um nome fictício para quando seus dados forem usados nessa pesquisa. _____

9. Formas de Ressarcimento das Despesas e/ou Indenização Decorrentes da Participação na Pesquisa: Você não receberá nenhum pagamento ou recompensa por participar desta pesquisa, mas se ocorrer uma situação em que haja necessidade de cobrir despesas decorrentes da pesquisa ou danos causados pela pesquisa, os gastos serão de responsabilidade da pesquisadora.

10. A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

11. CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas, que deve existir nas Instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade, este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos –Res. CNS nº 466/12). O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de Ética da UEPA:** Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, sala 01. Bairro: Marco. Belém- PA. Contato: (91) 3284-9681. E-mail: cepccbs@uepa.br. Horário de Funcionamento: segunda a sexta-feira, das 8:00 às12:00 e 13:00 às 16:00h

12. Informações dos pesquisadores: Rita de Cássia Almeida Silva (pesquisadora responsável) Contato: (91)98565-5497; e-mail: rita.almeida@uepa.br ; José Anchieta de Oliveira Bentes (Pesquisador Orientador-PPGED/UEPA). Contato: (91) 99115-0986; e-mail: jose.bentes@uepa.br

13. Este termo está impresso em 2 vias, sendo que uma fica com você e outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas, ao seu término, por você e pelo pesquisador, devendo as assinaturas estarem na mesma folha.

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/12 e 510/16 determinam.

_____
Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável

14. Consentimento Pós-Informação:
Eu,
_____
____, após leitura e compreensão deste termo de informação e consentimento, entendo que minha participação é voluntária e que posso sair a qualquer momento do estudo, sem prejuízo algum para mim. Confirmo que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a realização do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos somente em meio científico.

Belém, _____ de _____ de _____

_____
Assinatura do (a) participante da pesquisa

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
TV. DJALMA DUTRA, S/N. – TELÉGRAFO – Belém - Pará
Telefone: (91) 32849652
Email:ppged.uepa@gmail.com