

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA- LICENCIATURA

Lia Gonçalves Gurgel

**Contando e Recontando Histórias:
tecendo significados na educação de surdos**

Porto Alegre

2º Semestre

2013

Lia Gonçalves Gurgel

**Contando e Recontando Histórias:
tecendo significados na educação de surdos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora:

Prof^a Dra. Lodenir Becker Karnopp

Porto Alegre

2013

O livro é aquele brinquedo, por incrível que
pareça, que entre um mistério e um segredo, põe
ideias na cabeça.

Maria Dinorah

Agradecimentos

Quando eu deixei de olhar tão ansiosamente para o que me faltava e passei a olhar com gentileza para o que eu tinha, descobri que, de verdade, há muito mais a agradecer do que a pedir (Ana Jácomo)

Agradeço, primeira e principalmente, a **Deus**. Agradeço pelo seu amor, por cada sonho que sonhou para mim, pela força que me concede para vencer cada obstáculo e por insistir todos os dias na minha vida.

Agradeço aos meus pais, **Fernanda e Roberto**, pelo exemplo e inspiração diários. Pelo amor incondicional, apoio e carinho incessantes. Por serem meus primeiros professores e por me ensinarem a sonhar e a lutar. O amor de vocês me inspira todos os dias.

À minha irmã, **Léia**, por ser a essência do significado da palavra irmã, pela sua amizade, pela eterna parceria e seu imenso cuidado e apoio.

À minha avó, **Enedina**, pelo seu exemplo de força, dedicação e amor.

À minha orientadora, **Lodenir Becker Karnopp**, por me receber de braços abertos, pelas orientações e oportunidades de conhecer um novo mundo, por ter apostado em mim e me recebido na monitoria. Agradeço pelo encantamento que me proporcionou pela educação de surdos e por estar ao meu lado nestes quatro anos de graduação. Certamente aprendi e cresci muito com ela.

À minha querida professora-orientadora-parceira, **Liliane Ferrari Giordani**, por ser uma fonte de inspiração profissional. Por ter acreditado em mim todos os dias. Com certeza, somente palavras não demonstrarão a minha imensa gratidão. Agradeço pelas ideias, projetos e conversas durante estes anos. Ela foi muito mais que uma professora.

Agradeço a cada **mestre** por ter me ensinado, me transformado, pelas aprendizagens, por ter deixado um pouco de si na minha trajetória acadêmica.

Aos meus **amigos(as)** da infância, escola, cursinho, que compreenderam as minhas ausências, pela paciência ao ouvir “hoje não posso”, e isso durante os longos períodos de silêncio dedicados aos estudos e trabalhos. Por fazerem dos (re)encontros os mais felizes e por sempre sonharem ao meu lado.

Agradeço às **novas amizades** proporcionadas pela UFRGS, amigos(as) da pedagogia e da iniciação científica, que fizeram as minhas manhãs e tardes mais doces e felizes.

À professora **Ioná Picolli** e à **Escola**, por terem aberto os portões, a sala de aula e o coração para me receber e me proporcionar lindas experiências docentes.

Agradeço à **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, pelos quatros anos de grandes aprendizagens e momentos inesquecíveis.

Resumo¹

Objetiva-se, com este estudo, analisar os usos e funções que a literatura assume nas práticas pedagógicas para o ensino bilíngue de alunos surdos. Ainda, pretende-se investigar como o ato de contar e recontar histórias contribui para a construção de significados pelos alunos e desenvolvimento de suas narrativas. Essa temática justifica-se pelas potencialidades do uso da literatura no âmbito da produção cultural, aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) e da escrita do português. Trata-se de uma pesquisa documental, envolvendo a análise de narrativas em Libras, produzidas pelos alunos de uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo, de uma escola municipal em Porto Alegre/RS. Os dados foram coletados durante o estágio obrigatório do curso de Pedagogia, no primeiro semestre de 2013, e através do Diário de Classe. Fundamentado na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, este estudo inspira-se em Skliar (1998), Karnopp (2004), Fernandes (1998) e Pereira (2005). Após a análise do material coletado, foram elencados três eixos analíticos: leitura de imagens; construção da narrativa pelo aluno; e articulações entre os saberes, envolvendo as tessituras de conhecimentos e a interdisciplinaridade. A partir dessa investigação, é possível depreender que a literatura, enquanto prática cultural utilizada como proposta de ensino escolar, possui múltiplos usos e funções e contribui significativamente para a aquisição da leitura e da escrita do aluno surdo.

Palavras-chave: Cultura Surda. Educação de Surdos. Literatura.

GURGEL, Lia Gonçalves. **Contando e recontando histórias: tecendo significados na educação de surdos**. Porto Alegre, 2013. 51p. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2013.

Sumário

Primeiras Palavras	7
1. Da voz às mãos: delineamentos da autora	10
2. Bilinguismo, letramento e literatura: articulações na educação de surdos ...	15
2.1. Cultura e reconhecimento: recorte histórico.....	16
2.2. Bilinguismo e letramento	18
2.3. Literatura: agora é a sua vez!	22
3. Experimentações pedagógicas: contando e recontando histórias.....	25
3.1. Quem são os personagens desta história?.....	25
3.2. Narrativas: entre conceitos e histórias.	28
3.3. Experiências visuais: materiais para narração	30
3.4. Atividades recorrentes: lendo, escrevendo e traduzindo.....	32
4. Entre câmeras e sinais: As gravações em vídeo como fonte de dados	36
4.1. Leitura de imagens: percepções, apreciações e expressões.....	37
4.2. Construção da narrativa pelo aluno	40
4.3. Articulações entre os saberes	43
5. Considerações finais: possibilidades e perspectivas.....	47
Referências	49
ANEXO A – Tabela avaliativa: aluna Alicia	54
ANEXO B – Tabela avaliativa: aluna Daniele.....	55
ANEXO C – Tabela avaliativa: aluno Vicente.....	56
ANEXO D – Materiais para contação	57
ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	58

Primeiras Palavras

“*Contando e recontando histórias: tecendo significados na educação de surdos*” é o resultado de uma experiência pedagógica, em que as potencialidades da literatura operaram de forma expressiva na construção de significados culturais pelos alunos. Durante o estágio obrigatório, no sétimo semestre do curso de Pedagogia, foram coletados diversos materiais desenvolvidos a partir de propostas baseadas em um olhar sensível e atento aos alunos que compunham a turma A31. Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é o produto dos usos e funções que a literatura assume na sala de aula e os resultados que suscitaram nos alunos.

As formas de registros utilizadas durante a pesquisa foram as gravações em vídeo, em atenção à modalidade visual-espacial das línguas de sinais, além de registros escritos que compuseram o intitulado diário de classe. Ao finalizar o estágio, arqueei todos esses materiais, e, ao conversar com a professora orientadora deste estudo, concluímos que registros tão valiosos não poderiam ficar arquivados e que não apenas mereciam, mas deveriam ser estudados e analisados de forma mais aprofundada.

Assim sendo, apresento a análise dezesseis (16) vídeos obtidos a partir da filmagem dos recontos de narrativas sinalizadas pelos alunos (a partir de histórias contadas semanalmente) e escritos constatados no diário de classe. A escolha das histórias foi realizada a partir das demandas e necessidades apresentadas pelos alunos. É importante mencionar que, para além do currículo disciplinar, composto por uma lista de conteúdos propostos pela escola, buscou-se propiciar aos alunos um currículo mais aberto, abrangendo as multiplicidades. Dessa forma, buscou-se contemplar as diferentes aprendizagens, diferentes tempos e diferentes saberes.

Apresento como metodologia a análise documental, situada na pesquisa qualitativa. Conforme a autora Arilda Schmidt Godoy:

Como comumente pensamos que o trabalho de pesquisa sempre envolve o contato direto do pesquisador com o grupo de pessoas que será estudado, esquecemos que os documentos constituem uma rica fonte de dados. O exame de materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando-se novas e/ou interpretações complementares, constitui o que estamos denominando pesquisa documental (GODOY, 1995, p. 21).

Objetiva-se, com este estudo, analisar como o ato de contar e recontar histórias pode contribuir para a construção de significados pelos alunos e colaborar para o desenvolvimento de suas próprias narrativas. Filiado ao campo dos Estudos Culturais e dos Estudos Surdos, proponho-me a analisar, discutir e elaborar uma reflexão sobre as potencialidades da literatura, seus usos e funções no ensino de alunos surdos, a importância da narrativa para a construção de significados (ato de contar algo para ou sobre alguém) para a aprendizagem e os resultados evidenciados. Nesse sentido, busco responder à problemática: de que modo a leitura de textos literários, as práticas de escrita e de tradução – da Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais – contribuem para o desenvolvimento linguístico de alunos surdos em uma escola bilíngue de Porto Alegre?

Feita essa explanação do estudo, apresento resumidamente os capítulos que compõem a organização deste trabalho de conclusão. No primeiro capítulo, intitulado “*Da voz às mãos: delineamentos da autora*”, apresento uma breve contextualização da minha história pessoal e os entrelaçamentos com a minha formação enquanto pesquisadora, composta por tantas experiências vivenciadas dentro e fora da universidade, as quais foram fundamentais para a escolha e desenvolvimento deste trabalho de conclusão.

O segundo capítulo, chamado “*Bilinguismo, letramento e literatura: articulações na educação de surdos*” é composto por três subcapítulos. No primeiro, apresento as concepções de surdez que nortearam este estudo. No segundo, apresento os conceitos de bilinguismo e letramento, fundamentais para o desenvolvimento do trabalho, orientando o leitor sobre quais concepções o mesmo está baseado. E, no terceiro subcapítulo, faço uma explicitação do conceito de literatura e a forma como foi utilizada durante o estágio com a turma A31, caracterizando-se como uma proposta de trabalho.

O terceiro capítulo, denominado “*Experimentações pedagógicas: contando e recontando histórias*”, é composto por quatro subcapítulos. No primeiro, apresento os sujeitos da pesquisa, quem são e algumas características importantes a serem mencionadas para explicar o porquê das estratégias utilizadas durante todo o percurso. No segundo, apresento o conceito de narrativa e a sua importância no contexto escolar. Já no terceiro, exponho alguns materiais utilizados para auxiliar na contação das histórias, buscando apresentar

outros materiais além dos livros. E, no quarto subcapítulo, trago exemplos de atividades vinculadas à literatura, que objetivavam desenvolver a escrita e a tradução da língua portuguesa escrita para a Libras.

O quarto capítulo, intitulado “*Entre câmeras e sinais: gravações em vídeos como fonte de dados*”, apresenta três eixos de análise, em que me proponho responder à questão de pesquisa, tendo em vista o alcance dos objetivos do estudo. Neste capítulo, apresento a análise dos recontos dos textos literários sinalizados pelos alunos, compondo o total de dezesseis (16) vídeos analisados. No primeiro eixo, denominado “*Leitura de imagens: percepções, apreciações e expressões*”, apresento dois aspectos evidenciados nos vídeos, sendo estes a descrição e apontamento dos personagens das histórias e a análise das expressões dos personagens. Em “*Construção da narrativa pelo aluno*” são apresentados alguns aspectos que constituíram a narrativa dos alunos durante o processo de contação das histórias. Ao final, em “*Articulações entre os saberes*”, são expostos dois pontos importantes: tessituras de conhecimento e a interdisciplinaridade.

Por fim, apresento as “*Considerações finais: possibilidades e perspectivas*”, contemplando alguns comentários sobre o desenvolvimento deste estudo, além de algumas inquietações para serem pensadas e desenvolvidas em trabalhos futuros.

1. Da voz às mãos: delineamentos da autora

Ao ingressar na universidade, não imaginei que todos os meus estudos se encaminhariam para a educação de surdos. Conheci uma surda quando ainda estudava na escola; tinha pouco contato com ela, porém me encantava ao vê-la conversando em língua de sinais. Um dia, recebi o convite para participar de um curso de Língua Brasileira de Sinais, que ocorreria na igreja que frequento. Foi organizado o ministério de surdos dentro da igreja, e o curso foi oferecido com o intuito de dar visibilidade e ensinar a língua de sinais aos membros da comunidade. Concluí o curso e decidi continuar me aprofundando e conhecendo mais essa língua. Particpei de mais dois cursos de Libras em outros espaços e continuei me aprimorando.

Quando ingressei no curso de Pedagogia em 2010/01, entrei com os olhos voltados para a área de educação especial, por ser uma área que tinha interesse em estudar e trabalhar há muito tempo. No primeiro semestre, deparei-me com a disciplina Educação Especial e Inclusão, ministrada pela professora Lodenir Becker Karnopp. No segundo semestre, inscrevi-me na disciplina de Libras e, ao final, percebi que havia a possibilidade de continuar aprofundando meus estudos na área da surdez dentro da universidade, uma área que já conhecia um pouco (mas este pouco não era suficiente). No terceiro semestre, fui selecionada para a monitoria da disciplina de Libras I. Permaneci na monitoria por três semestres (dois em Libras I, e um semestre em Libras II). Entre sinalizações, aulas de Libras, Festival Brasileiro de Cultura Surda, inserção na pesquisa e realização de viagens para coleta de dados e disciplinas eletivas (Educação de Surdos e Libras II) fui conhecendo, criando vínculos e me focando cada vez mais na área.

Durante o curso de Pedagogia, realizamos algumas semanas de observação e prática exigidas pelo curso. Tais semanas consistem em propiciar aos alunos os primeiros contatos com a escola, porém agora “do outro lado”, ou seja, saímos para observação e prática docente. Realizamos as semanas de observação (conhecemos a turma, a rotina, a professora titular) e de práticas (durante uma semana assumimos o lugar dessa professora sob os olhares dela). Foram aqui que as minhas primeiras experiências na docência começaram a ser desenhadas.

No sexto semestre, surgiu a pergunta: “Por que você não faz a sua semana de observação e semana de prática em uma escola de surdos?” Tive

alguns receios, mas confiei na minha trajetória e aceitei o desafio. Não conhecia nenhuma escola e comentei com a professora Liliane Ferrari Giordani o meu interesse em realizar essas práticas em uma escola de surdos. Então, com todo o carinho e confiança na minha capacidade, a professora Liliane me apresentou para a uma escola municipal de surdos, localizada em Porto Alegre. Por uma semana, mantive os olhos atentos a tudo o que se passava dentro desta escola, na forma de trabalho da professora titular e nos alunos. E, por uma semana, fui desafiada a ser a professora desses alunos surdos. Foi uma ótima e enriquecedora experiência.

No sétimo semestre, veio o estágio obrigatório do curso e os seus desafios. Este estágio realizei também nessa escola municipal; escolhi e fui escolhida para permanecer na escola durante os três meses de prática docente. Em relação ao processo de ensino-aprendizagem, a proposta da escola é a educação baseada no bilinguismo, ou seja, a Libras é a língua de instrução, e a língua portuguesa se apresenta na sua forma escrita.

A instituição em que atuei é organizada por ciclos de três anos; o primeiro ciclo é o ciclo A (composto por A10 (primeiro ano), A20 (segundo ano) e A30 (terceiro ano)). A turma em que estagiei foi uma A31, ou seja, terceiro ano do primeiro ciclo, sendo composta por três alunos surdos (duas meninas e um menino), com idades de oito, nove e treze anos.

Neste período de prática docente, pude vivenciar a importância de um planejamento consistente, com propostas que contemplem as necessidades dos alunos e os desafiem. Mas, além disso, fazer com que este planejamento seja flexível (dando espaço ao inusitado e imprevisível), adequado aos alunos e ao cotidiano escolar. Com isso, tive a oportunidade de aprender a lidar com o inesperado e as diversas formas com que ele surge no ambiente escolar bilíngue. Ainda constatei que atividades que tinham tudo para dar certo, às vezes, não são bem aproveitadas (pelo momento que a turma está, motivação, ou por ter sido necessário pensá-las de outra forma); ou propostas, que parecem “difíceis”, na hora da aplicação, acabam surpreendendo. Porém, deparei e confirmei que, para além da flexibilidade, é importante estabelecer uma rotina no dia a dia dos alunos.

Percebi também a importância do aproveitamento do “horário nobre”, ou seja, o momento inicial da aula, quando as atividades podem ser melhor

utilizadas, apresentando propostas mais densas de leitura e de escrita. Pude observar que, neste momento, as atividades são mais bem aceitas e acabam se tornando mais significativas, tanto para os alunos quanto para a professora. Neste período docente, confirmei, na prática, que o tempo do educando pode mudar a organização do planejamento do dia. Ainda aprendi a olhar de forma mais sensível para os meus alunos e a perceber que pequenas ações podem se transformar em grandes aprendizados. Neste semestre de estágio, tive a oportunidade de colocar em prática o que vinha estudando e aprofundar os meus conhecimentos sobre a educação de surdos. Foi muito inspirador viver esta experiência em uma escola bilíngue tão importante para o início da minha carreira docente.

Outro aspecto relevante a ser mencionado foram os estudos realizados sobre a surdez, cultura surda, educação de surdos, tendo em vista o meu foco neste tema como pesquisadora. Participo do projeto “Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira”, desenvolvido em 2010 – 2013, atendendo ao Edital 07/2008, Capes/MinC² – Procultura, encontrando-se em fase de finalização. Este projeto procura problematizar as relações de poder envolvidas na produção de significados culturais e de identidades surdas. Teoricamente, está filiado ao campo dos Estudos Culturais em educação e aos Estudos Surdos. Esse projeto possui caráter interinstitucional, envolvendo a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Federal de Pelotas (UFPeL). Com o intuito de dar continuidade e de consolidar pesquisas na área da cultura surda, o projeto tem como objetivos: mapear as produções culturais das comunidades surdas brasileiras; coletar as produções surdas, analisar e entender os processos de significação e os aspectos que estão envolvidos na produção, circulação e consumo da cultura surda. Além disso, pretende dar visibilidade às produções culturais, que são produzidas em diferentes regiões brasileiras.

Importante mencionar que o projeto tem como proposta priorizar os registros visuais (filmagens das produções em língua de sinais, escrita da língua de sinais, traduções da Libras para a escrita da língua portuguesa e outras

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); Ministério da Cultura (MinC).

produções artísticas). Nesse sentido, possibilitou a participação de mestres, doutores, bolsistas de iniciação científica, surdos e ouvintes.

Nesse projeto, fui bolsista de iniciação científica e integrante da comissão organizadora de uma das ações deste projeto de pesquisa: o Festival Brasileiro de Cultura Surda. Esse evento que aconteceu nos dias treze, catorze e quinze (13, 14, 15) de novembro de 2012, tendo como objetivo também mapear as produções culturais, valorizar as manifestações artístico-culturais, além de proporcionar a visibilidade ao que está sendo culturalmente produzido no Brasil.

Como já mencionado, o projeto tem como objetivo coletar as produções de diversas regiões do Brasil. Portanto, tive a oportunidade de realizar esta coleta na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais, com mais duas colegas de iniciação científica, também integrantes do projeto. Foi possível registrar vinte e três (23) produções, envolvendo espaços como: escolas, igrejas e universidade. Dessas produções, são destacadas as artísticas (artesanatos, apresentações teatrais e dança) e as editoriais (materiais impressos religiosos, por exemplo). Participar dessa viagem foi de grande importância para o meu crescimento como docente, pesquisadora e estudiosa da cultura surda. Também participei da organização e realização do DVD, que buscou realizar o registro dos materiais coletados durante o projeto.

Paralelo aos projetos de pesquisa, participei como voluntária em alguns projetos de extensão. Entre eles, os projetos “Língua de sinais: uma intervenção linguística e cultural através do brincar de faz de conta”, “Jogos de raciocínio lógico: desenvolvendo habilidades cognitivas na escolarização de crianças e adolescentes surdos” e “Atelier Pedagógico: experimentações curriculares na educação de surdos”. Todos eles estão relacionados, de alguma forma, à área da surdez e orientados pela professora Liliane Giordani. Também é importante mencionar minha participação, durante um semestre, em uma oficina de matemática (em uma escola de surdos de Porto Alegre), atividade desvinculada da Universidade. Essa oficina propunha-se a oferecer aulas de recuperação de matemática para alunos surdos que apresentavam dificuldades no aprendizado da disciplina.

Para finalizar, este estudo justifica-se a partir da necessidade de aprofundar as discussões sobre letramento, leitura, escrita, tradução e relação entre duas línguas na educação de surdos. Além disso, apresenta-se uma reflexão analítica

acerca da importância que a literatura assume no contexto escolar e para o ensino na educação de surdos, apresentando as suas potencialidades com a proposta de que não basta apenas ensinar palavras soltas aos alunos, mas considerar a proposta bilíngue e desenvolvê-la de forma plena. Assim,

A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua para a segunda língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

Ou seja, buscou-se durante este percurso foi proporcionar aos alunos leituras e atividades que garantissem esse acesso pleno a Libras e ao português escrito, além do desenvolvimento de outras disciplinas.

2. Bilinguismo, letramento e literatura: articulações na educação de surdos

Neste capítulo, apresento os conceitos que norteiam este trabalho e como estes delinearam o meu olhar sobre as análises realizadas durante o estudo. Inicialmente, apresento um breve histórico sobre a educação de surdos, e a luta da comunidade surda pelo reconhecimento da sua língua e cultura, de modo a localizar o leitor, indicando por quais vertentes esta análise é desenvolvida. Ainda, realizo a apresentação dos conceitos de bilinguismo e letramento, fundamentais para o desencadeamento do estudo, a apresentação da literatura, a sua definição e utilização no ensino.

Este trabalho está filiado ao campo dos Estudos Culturais, por entender a cultura como campo de luta em torno da significação social (SILVA, 1999, p. 133-134), e aos Estudos Surdos, entendidos a partir da perspectiva surda, conforme Skliar:

Os Estudos Surdos em Educação podem ser pensados como um território de investigação educacional e de proposições políticas que, através de um conjunto de concepções linguísticas, culturais, comunitárias e de identidades, definem uma particular aproximação – e não uma apropriação – com o conhecimento e com os discursos sobre a surdez e o mundo dos surdos (SKLIAR, 2005, p. 29).

A concepção de surdez que orienta as análises e problematizações é a visão socioantropológica, que entende os surdos como sujeitos pertencentes a um grupo cultural e linguístico minoritário, o que difere da visão clínico-terapêutica, que compreende o surdo como deficiente que precisa ser reabilitado e o classifica segundo os graus de perda auditiva.

Dessa forma, “ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares” (LOPES; NETO, 2006, pág. 82). Assim “proponho olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural” (LOPES, 2007, p.9). Nessa perspectiva, a surdez é entendida como uma invenção³, ou seja, como afirma Lopes:

Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram

³ As coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando passam a ter nomes. Se passarmos a narrar os surdos dentro de circuitos não-clínicos e medicalizantes poderemos inventá-las de outras formas (LOPES, 2007, p.17).

produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. (LOPES, 2007, p. 9)

2.1. Cultura e reconhecimento: recorte histórico

Na história da surdez, a ideia de que o surdo deveria ser reabilitado perdurou por muito tempo. De acordo com Perlin e Strobel (2006),

(...) Os sujeitos surdos eram rejeitados pela sociedade e posteriormente eram isolados nos asilos para que pudessem ser protegidos, pois não se acreditava que pudessem ter uma educação em função da sua “anormalidade”, ou seja aquela conduta marcada pela intolerância obscura na visão negativa sobre os surdos, viam-nos como “anormais” ou “doentes” (PERLIN; STROBEL, 2006, p. 22).

A história é marcada pelas lutas da comunidade surda e movimentos de resistência. Para entender “comunidade surda”, trago a concepção de Karnopp (2005), quando afirma que:

A comunidade surda, por estar diante de uma situação linguística singular, propõe algo além de um ensino bilíngue, propõe uma pedagogia da diferença. Essa comunidade tem reivindicado a descentralização política, o reconhecimento de sua cultura e de sua língua e uma educação bilíngue (KARNOPP, 2005, p. 232).

Por movimento de resistência, alio-me a Lopes (2007, p.10) para afirmar que este é “um movimento de suspeita permanente sobre si e sobre as relações que os surdos vivenciam, um movimento de abertura feito dentro da própria invenção “ser surdo”, que rompe com as fronteiras discursivas, espaciais e temporais”.

Os surdos, ao contestarem as práticas de normalização e correção, resistem às práticas ouvintistas⁴ e lutam pelo reconhecimento da sua cultura e língua. É necessário mencionar que, “enquanto a Língua Brasileira de Sinais não era reconhecida ou enquanto era proibida de ser usada nas escolas e em diferentes espaços sociais, também não existiam publicações ou o reconhecimento da cultura surda” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 18).

Por cultura, corroboro a afirmação de Hall, ao apresentar o seu significado:

Recentemente e num contexto mais de “ciência social”, a palavra “cultura” é usada para se referir a tudo que seja distintivo com respeito ao “modo de vida” de um povo, comunidade, nação ou grupo social.

⁴ Ouvintista: segundo Skliar, “é um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte” (1998, p. 15).

Esta veio a ser conhecida como definição “antropológica”. (HALL, 1997, p. 2). [tradução nossa]⁵

Ao refletir sobre cultura surda especificamente, utilizo as palavras de Perlin (2004, p. 78): “A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar a sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades”. Os membros desta cultura partilham de:

Conjuntos de conceitos, imagens e ideias que possibilite que pensem e sintam o mundo e, assim, interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida. Eles têm de partilhar, falando em geral, os mesmos ‘códigos culturais’. (HALL, 1997, p. 4)

Sobre a língua de sinais, somente em 1984 a UNESCO declarou que, “(...) a língua de sinais deveria ser reconhecida como um sistema linguístico e deveria merecer o mesmo status que os outros sistemas linguísticos (WRIGLEY, 1996, p. xiii apud KARNOPP, 2004, p. 104).” A *World Deaf Federation* (WDF) adotou a primeira Resolução sobre Língua de Sinais, rompendo com a tradição oralista, em 1987.

No Brasil, os anos 90 são lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos. Estes ocorreram a partir da luta da comunidade de surdos, organizadas em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A Língua Brasileira de Sinais foi, então, oficializada conforme consta na Lei Federal 10.436 (24/04/2002), descrita abaixo:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

No entanto, vale ressaltar que a regulamentação da referida lei ocorreu apenas em 2005, quando o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e o Ministro da Educação Fernando Haddad assinaram o Decreto 5.626. Faz-se necessário

⁵ In recent years, and in a more 'social science' context, the word 'culture' is used to refer to whatever is distinctive about the 'way of life' of a people, community, nation or social group. This has come to be known as the 'anthropological' definition.

mencionar que o reconhecimento político e social da língua de sinais é muito recente e, conforme Lopes: “admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais. Essa é uma luta de idas e vindas” (LOPES, 2007, p. 26). Também é importante destacar que a língua de sinais ocorre coletivamente, segundo Giordani:

Ao discutir o papel da língua de sinais na vida dos surdos, inclusive dentro da instituição escolar, marca-se o entendimento de que a língua é um sistema social e não um sistema puramente individual, ela se dá culturalmente numa construção coletiva. (GIORDANI, 2012, p. 144).

Após esse breve recorte histórico, posiciono a surdez a partir do viés cultural. As lutas que vêm sendo marcadas e travadas historicamente são contextualizadas e vão delineando também o espaço escolar. É a partir dele e nele que os movimentos são organizados, a cultura é reconhecida e a língua de sinais é valorizada.

2.2. Bilinguismo e letramento

Nesta seção, apresento dois conceitos importantes dentro deste estudo: bilinguismo e letramento. Inicialmente apresento o conceito de bilinguismo e como este se apresenta dentro do espaço educacional, por ser esta a proposta pedagógica escolhida pela escola, a qual é utilizada na turma em que realizei o estágio. O segundo conceito, de letramento, por ter sido o norteador da prática e das estratégias pedagógicas pensadas para o grupo.

A educação com bilinguismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades de surdos e ouvintes (FERNANDES, 1998). Alio-me ao conceito de bilinguismo, a partir da perspectiva de Fernandes:

Educar com bilinguismo é “cuidar” para que, através do acesso a duas línguas, se torne possível garantir que os processos naturais de desenvolvimento do indivíduo, nos quais a língua se mostre instrumento indispensável, sejam preservados. Isto ocorre através da aquisição de um sistema linguístico o mais cedo e o mais breve possível, considerando a Língua de Sinais como primeira língua, na maioria dos casos, como acontece em nosso projeto. Educação com bilinguismo não é, pois, uma nova forma de educação. É um modo de garantir uma melhor possibilidade de acesso à educação (FERNANDES, 1998, p. 14).

Portanto, o bilinguismo trata a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. É relevante explicar o conceito linguístico da Língua Brasileira de Sinais, muito presente nos estudos de Ronice de Quadros e Lodenir Karnopp (2004). As autoras definem a Libras como sendo a língua das comunidades surdas. É uma língua viso-gestual que rompe com o oralismo e que une os usuários dessa modalidade linguística.

Ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar também uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto a língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita. Assim, utilizar tanto a língua de sinais quanto a língua portuguesa na escola e possibilitar o estudo dessa língua pode significar o acesso a expressão, a compreensão e explicação de como as pessoas (tanto surdas quanto ouvintes) se comportam quando pretendem comunicar-se de forma mais eficaz e obter êxito nas interação e nas intervenções que empreendem. (KARNOPP, 2004, p. 106)

Com relação ao ensino da língua de sinais, sabe-se que todas as crianças surdas podem adquiri-la, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. Língua natural aqui é entendida como uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários. Além das crianças surdas possuírem potencialidades de aquisição da língua de sinais, elas têm o direito de se desenvolverem numa comunidade de pares (SKLIAR, 2001).

Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento da cultura e da língua se dá a partir de uma construção coletiva. Portanto, é fundamental o convívio da criança surda com outros surdos ou com outras pessoas que dominem a língua de sinais. Segundo Goldfeld (1997), para facilitar a aquisição da língua de sinais e evitar o atraso da linguagem e todas as suas consequências, o ambiente linguístico deve ser o mais adequado possível à criança surda, em nível de percepção, generalização, formação de conceitos, atenção e memória. Ainda argumenta que, provavelmente, a língua de sinais será a língua mais utilizada na construção da fala interior e exercerá a função planejadora da linguagem, já que esta língua é mais fácil e natural para o surdo.

Nesse contexto, a escola é um espaço linguístico fundamental, pois é um dos principais espaços que a criança surda entrará em contato com a Língua Brasileira de Sinais e com a língua oficial do seu país. Conforme afirma Quadros

(2005), a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva visual-espacial, garantindo o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais.

Porém, não basta apenas traduzir o currículo da escola regular para a língua de sinais, pois é necessário contemplar nele alguns aspectos importantes, sendo estes: os aspectos culturais das comunidades surdas, sua história e direitos para que o surdo possa se identificar com a cultura de sua comunidade e não somente com a cultura dos ouvintes (SKLIAR, 1999). Portanto, ratifico: a educação com bilinguismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades de surdos e de ouvintes (FERNANDES, 1998).

É importante salientar também a necessidade da mobilização dentro da escola para a construção de um ensino bilíngue e de um currículo apropriado para tal proposta de ensino. Além disso,

Educação bilíngue envolve, pelo menos, duas línguas no contexto educacional. As diferentes formas de proporcionar uma educação bilíngue a uma criança em uma escola dependem de decisões político-pedagógicas. Ao optar-se em oferecer uma educação bilíngue, a escola está assumindo uma política linguística em que duas línguas passarão a coexistir no espaço escolar. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 18).

O segundo conceito necessário a ser mencionado é o conceito de letramento. A palavra letramento é a tradução para o português da palavra *literacy*, em língua inglesa. Alio-me a definição exposta por Soares quando descreve letramento como:

Do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever - *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a tecnologia do “ler” e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos (SOARES, 2009, p. 17-18).

A afirmação anterior reforça a ideia de que o sujeito torna-se letrado quando está imerso e se envolve em práticas de leitura e escrita. Ou seja, o envolvimento ocorre com o uso de um “conjunto de práticas de comunicação social relacionadas ao uso de materiais escritos, e que envolvem ações de

natureza não só física, mental, linguístico-discursivas como também social e político-ideológica” (SIGNORINI, 2001, p. 8-9).

O conceito de letramento norteou, portanto, a minha prática docente durante o período em que estive com os alunos. Ao observar meus alunos, nos primeiros dias de aula, percebia que havia algumas defasagens apresentadas por eles em aspectos como as contações de histórias, relatos de acontecimentos ocorridos em outros espaços fora da escola, a escrita do português e a não apropriação do significado adequado dos sinais.

O ensino da língua portuguesa para surdos, muitas vezes, ocorria de forma muito mecânica; ensinavam-se apenas frases e, muitas vezes, fora de contexto para o aluno. Ocorria, nesse sentido, o que afirma Karnopp (2005):

No ensino da língua portuguesa, o foco é o ensino do vocabulário, de estruturas fixas de frases. O ensino é descontextualizado, não há língua em funcionamento, pois o ensino do português apresenta-se ao aluno sem função social, sem contexto de uso. Como consequência, os alunos não praticam a tradução da língua portuguesa para a língua de sinais e vice-versa, não praticam leitura, nem a escrita, pois não são desafiados a isso (KARNOPP, 2005, p. 234).

Ao usar a literatura, tive como objetivo oferecer histórias contextualizadas, para que pudessem contribuir no processo de aquisição da linguagem apresentadas pelos alunos. De acordo com Giordani: “As crianças adquirem o domínio da língua escrita somente se se encontram em um ‘entorno de leitura’, assim como somente adquirem o domínio da língua primeira se se encontram em um entorno linguístico.” (GIORDANI, 2012, p. 141). Porém, não somente para o ensino da escrita, mas o hábito de ler e estar em contato com os materiais escritos foi o ponto de partida para auxiliar os alunos.

Sobre a importância de proporcionar ao aluno a consciência da utilidade da língua escrita, o autor Tovar (2000), linguista colombiano na área da surdez, afirma que isso pode ser conseguido lendo-se para ela contos, escrevendo-lhe bilhetes e cartões, lendo com ela, consultando anúncios, rótulos, etiquetas e livros na sua presença, fazendo-a ver a utilidade da escrita nas atividades da vida diária, como compras e passeios. Como exemplo dessa proposta, cita-se a ida ao cinema com a turma, relacionada à leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha. Durante o passeio, pôde-se mostrar aos alunos a importância da escrita e da leitura no cotidiano.

Por fim, destaco a afirmação de Fernandes, trazendo a concepção de bilinguismo para além da questão da língua; portanto, “o bilinguismo depende de várias questões de ordem política, social e cultural” (FERNANDES, 2008, p. 27). Além disso, é muito importante desenvolver as duas línguas em sala de aula, dando a elas o mesmo status linguístico. Ou seja,

O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado, trazendo os seus conceitos adquiridos na sua própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas (FERNANDES, 2008, p. 34).

2.3. Literatura: agora é a sua vez!

Considerou-se a necessidade de o aluno ter contato com um ambiente em que a leitura é valorizada, há a importância da apresentação de diferentes suportes textuais e a exploração destes materiais de forma rica e produtiva. Para isso, foram apresentados, semanalmente, ao longo de 13 semanas, diferentes tipos de textos para exploração das suas mais diferentes formas, entre eles, contos, fábulas e receitas. Este material é apresentado nos capítulos seguintes. Portanto, o uso da literatura foi fundamental para o desencadeamento das ideias propostas aos alunos. Era a partir dela e da narração que o aluno se expressava, contava algo, interpretava e sinalizava. Corroboro a importância da leitura com a afirmação de Lebedeff (2004):

A importância de contar histórias também é defendida por Coelho (1993), ao afirmar que a literatura é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital cultural. Conforme a autora, direta ou indiretamente ligada a determinado contexto social, a literatura é fundamental para a formação do indivíduo, pois, ao estudar a história das culturas e o modo pelo qual elas foram sendo transmitidas de geração para geração, verifica-se que a literatura foi seu principal veículo. Literatura oral ou literatura escrita são as principais formas pelas quais se recebem a herança e a tradição cultural. (LEBEDEFF, 2004, p. 134)

As histórias eram sinalizadas para os alunos em língua de sinais e, posteriormente, os alunos recontavam a história para a professora e colegas. Tem-se como princípio, apoiado na literatura, oferecer a esses alunos não apenas a sinalização de histórias, mas um contato mais aprofundado com a literatura e o seu vocabulário. Possibilita-se, assim, a compreensão de que a linguagem é construída por meio da união de ideias e conceitos, e não de palavras isoladas. A fim de proporcionar ao aluno a oportunidade de dar significado à literatura, busca-se acomodá-lo e fazê-lo pensar. Nesse

contexto de identificação da própria língua e dos conceitos nela contidos, o seu domínio não se restringe a conhecer palavras ou mesmo frases de comunicação.

Pensando sobre isso, a literatura foi uma fonte de contato com a língua de sinais, servindo como base para, como afirma Fernandes:

Propiciar ao aluno um meio rápido de comunicação linguística através da língua de sinais como primeira língua, que proteja e cumpra papel fundamental de resguardar o seu natural desenvolvimento no que se refere a ter o domínio, de fato, de um instrumental linguístico que lhe sirva para as operações mentais que envolvem mecanismos linguísticos (FERNANDES, 2008, p.20).

Parafraseando a autora Quadros e Schmiedt (2006), faz-se importante ressaltar que as palavras não são ouvidas pelos surdos; eles discutem sobre o seu significado na língua de sinais. Ou seja, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais. Então, a literatura terá aqui o papel fundamental para auxiliar os alunos no processo de aquisição da língua de sinais e do português escrito. Em resumo:

A proposta é tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 27-28).

Sendo assim, os objetivos do presente estudo são descrever as atividades e os resultados do uso da literatura no dia a dia escolar, propiciando a estes alunos o contato com a língua de sinais (primeira língua) e analisando, desta forma, quais usos e funções que a literatura pode assumir nas práticas pedagógicas, principalmente em um contexto bilíngue. Também se objetiva problematizar como a literatura contribui para o ensino da língua de sinais e da língua portuguesa escrita e, a partir dela, promover a aquisição da leitura e da escrita. Ou seja:

É ela (língua de sinais) que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição de conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua. (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2002, p 35).

A problemática deste estudo se baseia, portanto, na seguinte questão: de que modo a leitura de textos literários, as práticas de escrita e de tradução – da Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais – contribuem para o desenvolvimento linguístico de alunos surdos em uma escola bilíngue de Porto Alegre?

Ainda é necessário esclarecer que a literatura não será reduzida, neste estudo, a uma estratégia pedagógica. Mas, sim, como proposta de trabalho escolar, assumindo o papel principal desta história. É como reforça Candido (1999):

Entendo aqui por sistema a articulação dos elementos que constituem a atividade literária regular: autores formando um conjunto virtual, e veículos que permitem o seu relacionamento, definindo uma “vida literária”; públicos, restritos ou amplos, capazes de ler ou ouvir as obras, permitindo que elas circulem e atuem; tradição, que é o reconhecimento das obras e autores precedentes, funcionando como exemplo ou justificativa daquilo que se quer fazer, mesmo que seja para rejeitar. (CANDIDO, 1999, p. 15)

Dessa forma, a literatura não pode ser somente direcionada para a formação de bons leitores e escritores esquecendo-se, assim, de todo o resto, mas também de tornar os indivíduos seres capazes de atuar em seu próprio meio social de forma pensante e crítica. Buscou-se, portanto, utilizar todas as potencialidades dos textos literários infantis, dentro da sala de aula, para formar não apenas bons leitores, mas alunos críticos e reflexivos.

A respeito de desta temática, Coelho (2000, p.27) afirma que a literatura infantil é antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de atividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais e suas possível/impossível realização.

3. Experimentações pedagógicas: contando e recontando histórias

Neste capítulo, apresentarei a estratégia pedagógica utilizada com a turma do estágio obrigatório do curso de Pedagogia. Para iniciar, começo trazendo o conceito de narrativas e seus usos e funções dentro do contexto em análise. Em seguida, trago algumas considerações sobre os sujeitos do grupo, o material utilizado, a forma de utilização e as explicações sobre a escolha dos mesmos. Ainda, apresento atividades recorrentes de leitura e escrita.

3.1. Quem são os personagens desta história?

Neste subcapítulo, exponho algumas questões importantes sobre os alunos, pois foram a partir delas que as estratégias pedagógicas puderam ser constituídas. Desta forma, apresento os níveis que os educandos estavam naquele determinado momento, as suas características e outras informações importantes encontradas nos pareceres⁶ de cada um. Por fim, nos anexos, trago uma tabela⁷ avaliativa sobre os discentes, realizada nas primeiras semanas de aula. Os nomes dos sujeitos são fictícios, para preservar sua identidade.

Inicialmente, apresento as características referentes aos alunos e, em seguida, saliento algumas particularidades. O primeiro aspecto a ser mencionado é o de que a turma envolvida neste projeto era composta, em sua totalidade, por filhos de pais ouvintes. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço linguístico fundamental, pois é o primeiro espaço em que o aluno entra em contato com a língua brasileira de sinais.

Por meio da língua de sinais, a criança vai adquirir a linguagem. Isso significa que ela estará concebendo um mundo novo usando uma língua que é percebida e significada ao longo do seu processo. Todo esse processo possibilita a significação por meio da escrita que pode ser na própria língua de sinais, bem como no português (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 22).

Além disso, pelo fato de pertencerem a famílias de ouvintes, os alunos chegam à escola com a linguagem constituída pelo convívio com a família ouvinte. No entanto, não apresentam uma língua que possam utilizar como base

⁶ Material disponibilizado pela escola. Estes pareceres foram feitos por professores antes do meu ingresso na escola.

⁷ Tabela solicitada pela orientadora do estágio docente para explicitação dos níveis que cada aluno estava. A tabela a que tive acesso não era compatível e não se enquadrava aos meus alunos, pois tratava de questões como consciência fonológica. Portanto, construí uma nova tabela mais adequada aos meus alunos.

nas situações de aprendizado da leitura e da escrita. A língua de sinais, inserida nos projetos educacionais, não está aqui relacionada à facilidade que poderia propiciar ao desenvolvimento da linguagem oral, mas à possibilidade de desenvolvimento linguístico e cognitivo de crianças surdas, além dos aspectos socioculturais que envolvem. Também ressalta-se a importância da convivência com outras pessoas fluentes da mesma língua.

A língua de sinais preenche as mesmas funções que a linguagem falada tem para os ouvintes. Como ocorre com as crianças ouvintes, espera-se que a língua de sinais seja adquirida na interação com usuários fluentes da mesma, os quais, envolvendo as crianças surdas em práticas discursivas e interpretando os enunciados produzidos por elas, insiram-se no funcionamento dessa língua (PEREIRA, 2000, p.121-122).

Os três alunos estavam em uma fase bastante inicial do processo de alfabetização, principalmente em relação aos registros gráficos. Limitavam-se apenas a cópias do quadro, não havendo nenhuma produção espontânea. Com relação à língua de sinais, a comunicação ocorria basicamente por gestos, mímicas ou sinais descontextualizados. Também havia poucas expressões faciais quando realizadas as sinalizações, os sinais apresentavam significados trocados ou fora de contexto, dificultando a compreensão dos mesmos. Os três alunos passaram a me ver como modelo linguístico e, desta forma, realizavam o processo de aquisição dos sinais.

Importante mencionar algumas características e particularidades de cada aluno, pois estas ajudaram na construção das estratégias pedagógicas. A aluna Alicia (oito anos), conhecia todas as letras do alfabeto, realizava a quantificação até o número cinco (5), já conseguia fazer relações entre os alfabetos da língua de sinais e do português, poucas expressões faciais, limitava-se a gestos e apontamentos. Quando não conseguia se comunicar, utilizava desenhos⁸ para explicar algo e conhecia um pequeno repertório de sinais. Nos pareceres (de semestres anteriores) da escola constavam alguns apontamentos importantes para a pesquisa:

⁸ Situação ocorrida durante a aula de educação física: ao pular corda, a aluna bateu com a mesma no olho. Ao me encontrar tentou explicar o que havia ocorrido desenhando no quadro: um olho, uma seta para baixo e uma corda. Desta forma, consegui entender o que havia acontecido e ajudá-la.

As interações em língua de sinais vão acontecendo paulatinamente, mas com muito esforço e estratégias para que a Alicia não lance mão do apontamento, limitando sua comunicação a gestos.

Consegue montar quebra-cabeças, perceber as diferenças entre desenhos semelhantes e descobrir o que está faltando em desenhos variados.

Identifica as cores primárias, mas confunde-se com as demais cores.

Exige do professor um desdobramento de lhe chamar constantemente a atenção.

A Daniele, treze anos, confundia-se com relação aos sinais das letras no alfabeto em Libras, não conhecia todas as letras do alfabeto em português, na relação entre os dois alfabetos apresentava bastante dificuldade e trocava as letras do próprio nome. Também a comunicação se restringia a gestos, mímicas ou sinais descontextualizados e apresentação de poucas expressões faciais. A quantificação ocorria somente até o número cinco. Não obtive acesso ao parecer, pois a aluna foi matriculada no início do ano e, por isso, a escola ainda não havia feito registros avaliativos formais. Desta forma, apresento alguns apontamentos que realizei sobre a aluna: não gostava de ser corrigida e, ao ver que havia feito alguma atividade de forma inadequada, parava e não voltava a fazer. A partir disso, passei a apontar para aluna o que estava inadequado e ela mesma deveria apagar e refazer. Essa estratégia amenizava o seu sentimento de frustração.

Não consegue escrever o nome sozinha e sua escrita, geralmente, é espelhada.

Quando perguntada sobre algo, geralmente, apenas repete sinais feitos pelos outros.

A Daniele não gosta de ser contrariada e pára de realizar as atividades ao ser corrigida.

O Vicente, de nove anos, conhecia todas as letras do alfabeto em língua de sinais e do português, conseguindo fazer a relação adequada entre os dois. Apresentava alguns sinais coerentes, porém utilizava alguns gestos para se comunicar. Suas expressões eram poucas. Apontamentos do parecer escolar:

Reconhece as palavras repetidas num texto, bem como já realiza a transcrição de palavras soletradas para a escrita e vice-versa.

Está em aquisição dos conceitos ontem, hoje e amanhã, bem como no reconhecimento dos dias da semana.

O aluno apresenta algumas defasagens no processo de aprendizagem, pois no ano passado apresentou um número de faltas significativas.

Já expressa sua compreensão de histórias contadas, através da sinalização, bem como de expressões corporais e apontamentos.

3.2. Narrativas: entre conceitos e histórias.

Narrar é preciso; narrar é atividade das mais centrais e mais comuns na vida cotidiana (GARCEZ, 2001, p. 190)

Segundo o dicionário Aurélio de língua portuguesa, narrar significa: v.t. Expor as sequências de um fato ou acontecimento; contar, historiar, relatar. A narrativa, segundo Hessel (2005), citando Marcuschi (2002):

Marcuschi (2002) especificamente um tipo de discurso narrativo, entendendo-o como um discurso profundamente conectado com a invenção, criação e estabilidade das práticas culturais em geral e das escolares, em particular, assim como das identidades e representações produzidas por essas práticas. (HESSEL, 2005, p. 198).

Nas primeiras semanas de aula, observei que os alunos não conseguiam me contar algo e, quando contavam as histórias, estas não tinham começo, meio e fim, ou os sinais eram descontextualizados. Observava a vontade que eles tinham em relatar algo interessante que havia acontecido em casa, na rua, no caminho da escola, porém não entendia o que estava sendo sinalizado. Os alunos acabavam percebendo e experimentando o sentimento da frustração em não conseguir se expressar. Com isso, passei a notar que o “ato de contar” e “recontar algo” não eram tarefas tão simples para os meus alunos. Avaliei que a literatura seria a melhor forma de desenvolver e aprimorar este aspecto com os alunos, pois poderia apresentar uma história com início, meio e fim. E, além disso, a partir dela, puderam ser utilizados recursos visuais, para que ficassem mais claros os significados dos sinais contextualizados com os acontecimentos.

Enfim, a cultura é alimentada, criada, reproduzida, reforçada e, por vezes, subvertida, largamente, pelas narrativas com protagonistas pontuais, em circunstâncias e lugares datados (indiferentemente da sua veracidade) (HESSEL, 2005, p. 199).

Esta atividade de contar e recontar histórias foi recorrente, realizada semanalmente com a turma. Intitulada “Agora é a sua vez”, a atividade se desenrolava da seguinte forma: na segunda-feira uma história era contada/sinalizada aos alunos com o livro, ou outro material utilizado como suporte para a contação. Na terça-feira, cada aluno tinha a oportunidade de fazer a recontagem deste material utilizando o livro, ou outro suporte visual da forma como lembrava, sendo essas contações filmadas. O objetivo desta atividade era que os alunos tivessem a oportunidade de contar algo, ou seja, contar o que entenderam sobre a história. Além disso, a partir deste material, eu poderia perceber como os alunos haviam compreendido a história, o que eles haviam assimilado, os sinais utilizados (novos, antigos e quais sentidos estavam sendo dados a eles).

Ou seja, segundo Hessel (2005, p. 201), “volto a essas histórias para pontuar o interesse que elas têm no sentido de mostrar qual ‘ponte’ feita entre o tópico central que vem sendo desenvolvido, o que foi dito.” A autora também auxilia a entender melhor o conceito de narrativa, ou seja:

[narrativa] estou entendendo-a como um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma- entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias (HESSEL, 2005, p. 198).

O aluno, ao ter contato com a narrativa e a sua estrutura, passa, então, a “fazer uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos, característica fundamental do discurso narrativo” (LACERDA; LODI, 2006, p. 4). Com relação à atividade realizada semanalmente com os alunos, aponto a importância deste ato de recontar algo para alguém:

Pedro Garcez (2001, p. 201), ‘ao contar uma segunda estória em resposta à que escutou, o participante oferece ao contador da primeira estória alguma substância subjetiva própria para o exame de como a sua estória foi escutada’, já que “um movimento interacional bastante apropriado é justamente contar uma outra estória que a primeira estória anterior fez lembrar”. E mais (Garcez: 2001, p.201): “ao entender a relevância condicional de contar uma segunda estória e tentar exibir

sua compreensão dos fatos, o participante corre o risco de não ser capaz de refletir a escuta que fez da primeira estória conforme o intuito do seu narrador, produzindo, desse modo, um insucesso na busca da intersubjetividade (HESSEL, 2005, p. 200).

No momento “Agora é a sua vez!”, cada aluno tinha a oportunidade de expressar, por meio da língua de sinais, o que havia entendido e interpretado do texto em estudo (este momento era filmado). Acredito que o ato de contar algo, organizar as ideias para o relato, reconstrói a experiência de forma reflexiva, e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática. Nas palavras de Larrosa (1996, p. 462), “o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, as que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é autor, narrador, personagem principal”.

Além disso, como dito no subcapítulo anterior, os alunos são filhos de pais ouvintes que estão em sua maioria aprendendo a língua de sinais. Os atos de contar algo ou olhar para uma contação dificilmente ocorrem.

Nesse sentido, para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de participarem de atividades de letramento relacionadas a narrativas de histórias é muito limitada. Essas crianças precisam ter familiares que aprendam a língua de sinais ou conviver com a comunidade surda, de modo que surdos adultos contem histórias para elas. De acordo com Griffith e Ripich (1988), muitos surdos possuem experiência limitada com histórias antes de começar a ler (LEBEDEFF, 2004, p. 134).

Cabe à escola desenvolver, aprimorar e praticar este hábito com os seus alunos. Acredito que esta atividade “Agora é a sua vez!” desenvolveu e aprimorou bastante a comunicação e o hábito de narrar algo. Corroboro esta afirmação com a fala da mãe de Daniele: *Ela chega em casa e tenta me contar as histórias que está aprendendo na escola, me mostra o caderno e conta sobre as atividades*⁹.

3.3. Experiências visuais: materiais para narração

O projeto desenvolvido na turma A31 esteve ligado, principalmente, à literatura infantil e utilizou diversos gêneros textuais, destacando-se as seguintes

⁹ Nas últimas semanas de aula, a mãe da aluna traz este depoimento sobre os benefícios das contações realizadas em sala de aula.

narrativas: “A casa que Pedro fez” (Erdna Perugine Nahum e Irami B. Silva), “O livro da família” (de Tood Parr), “Todos no sofá” (de Luísa Ducla Soares), “O nabo gigante” (de Aleksei Tolstói), “Adivinha quanto eu te amo” (de Sam McBratney), “Aprenda as boas maneiras com o Carlos” (Jacqueline East), “Patinho surdo” (de Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp) e “A menina que não gostava de ler” (Lilia Gramacho); e a fábula “O leão e o ratinho” do autor Jean de La Fontaine. Também foram utilizadas receitas de brigadeiro e biscoito.

Considerando o ensino da língua portuguesa escrita para crianças surdas, há dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. O relato de histórias inclui a produção espontânea das crianças e a do professor, bem como a produção de histórias existentes; portanto, de literatura infantil (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 25).

Durante o semestre, foram apresentados aos alunos, semanalmente, diferentes gêneros textuais, entre eles os contos, as fábulas e as receitas, pois considero que:

A possibilidade de compreender o que lê e ter acesso a diferentes tipos de texto é, em si, fator de motivação para o aluno surdo, que, por muito tempo, ficou limitado a textos empobrecidos, semântica e morfossintaticamente. Vale lembrar, no entanto, que, principalmente no início do processo, o acesso ao conteúdo dos textos vai ser possível por meio da interpretação na Língua de Sinais, o que vai resultar em ampliação do conhecimento de mundo. Também o conhecimento de língua portuguesa vai ser ampliado se o professor, ao interpretar os textos, aproveitar para mostrar aos alunos como um conteúdo em Língua de Sinais é expresso em português (PEREIRA, 2005, p. 49).

Todos esses materiais serviram como base para um trabalho que possibilitava, de forma contextualizada, situações de escrita e uso da língua de sinais. Assim, é necessário reconhecer que:

No caso do aluno surdo, o trabalho com a escrita será fundamentado no uso da língua de sinais – língua essencialmente visual – cabendo ao professor incentivar o contato com materiais escritos para que ela venha a sentir a necessidade do ler e do escrever. (GESUELI, 2012, p. 174).

O texto era sinalizado para os alunos e servia como base para auxiliá-los na utilização do vocabulário, incluindo a significação e interpretação do português escrito e da língua de sinais. Os materiais foram apresentados de diversas formas: livro, ilustrações do livro no multimídia, avental para contação da história, livro de feltro e cartazes contendo receitas e a história do “O nabo gigante” (do autor Aleksei Tolstói). A intenção não era apenas apresentar um

texto e sinalizá-lo, mas, sim, mostrá-lo de forma lúdica e visualmente atrativa, a fim de envolver na sinalização estes alunos que ouvem com os olhos. Portanto,

A proposta é tornar rica e lúdica a exploração de tais aspectos da língua de sinais que tornam tal língua um sistema linguístico complexo. As crianças precisam dominar tais relações para explorar toda a capacidade criativa que pode ser expressa por meio da sua língua e tornar possível o amadurecimento da capacidade lógica cognitiva para aprender uma segunda língua. Através da língua, as crianças discutem e pensam sobre o mundo. Elas estabelecem relações e organizam o pensamento. As histórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis de serem explorados (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 27 e 28).

As imagens, constantes no Anexo D, mostram os materiais e recursos utilizados no intuito de estimular e proporcionar tal exploração:

Nesse sentido, é extremamente trabalhoso narrar a história e segurar o livro ao mesmo tempo. Para facilitar a apresentação das histórias, os livros infantis a serem apresentados estão sendo adaptados, no momento, das seguintes maneiras: ampliação das ilustrações para colocação em cavalete; ampliação das ilustrações em fotocópias colorida para colocação em cavalete; fotocópia das ilustrações em laminas para uso em retroprojeto; transformação dos personagens em bonecos manipuláveis; confecção em guarda-pó com vários bolsos para que, em cada bolso, seja guardado um personagem ou componente da história... (LEBEDEFF, 2004, p. 138).

3.4. Atividades recorrentes: lendo, escrevendo e traduzindo

A língua de sinais e o ensino do português escrito foram desenvolvidos simultaneamente, de acordo com o texto proposto na semana. Em diversas atividades propostas, as duas modalidades eram apresentadas juntas. Nesse sentido, seguiu-se o pressuposto de Geraldi (1993; 1996), quando afirma que tais práticas não podem ser tomadas como atividades estanques, mas devem interligar-se na unidade textual, ora objeto de leitura, ora como resultado da atividade produtiva do aluno.

Todas essas propostas foram apresentadas em forma de folhas estruturadas. Alio-me a Piccoli e Camini (2013), para frisar a importância destas atividades de sistematização para o ensino e apropriação da língua:

É através de atividades de sistematização que o aluno terá oportunidades de se aproximar sucessivamente do objeto de conhecimento em questão e, então, dele se apropriar. Sendo o sistema de escrita alfabética tal objeto e considerando-se as várias propriedades que a criança precisa reconstruir, enfatizamos que o aspecto linguístico

a ser considerado na sistematização deve ser o mesmo focalizado na proposta de reflexão metalinguística (PICCOLI, 2013, p. 42).

Descobrir qual o horário nobre da turma e aproveitá-lo apresentando propostas mais densas de leitura e escrita foi fundamental para a organização dos planejamentos semanais e melhor aproveitamento das atividades pelos alunos. Como afirmam Piccoli e Camini:

O início do turno da aula é um precioso horário que não pode ser desperdiçado. É nesse momento que as crianças estão com a cabeça fresca e que, então, o conteúdo-chave deve ser explorado. É momento para o personagem principal da aula, não para os coadjuvantes. Ocupar esse horário com brincadeiras livres ou assistir a longos vídeos seria desviar o foco do objeto de ensino e de aprendizagem de uma classe de alfabetização: a língua escrita (PICCOLI; CAMINI, 2012, pag. 47).

Um aspecto que foi de grande importância para o aprendizado dos alunos foi a constante apresentação de atividades estruturadas, pois foi criada uma rotina, e os alunos passaram a entender gradualmente a dinâmica das atividades. Por exemplo, ao apresentar, na primeira semana, a atividade do banco de palavras¹⁰, os alunos demoraram muito tempo para concluí-la e estavam desorganizados, perdendo as palavras ao longo da atividade. Na última semana, ao entregar a atividade, os alunos já sabiam o que fazer, levaram menos tempo se comparado às primeiras semanas, já possuíam mais autonomia, precisaram de poucas intervenções, buscavam nos elementos da sala o auxílio e estavam significativamente mais organizados. Com isso, confirmo a importância deste exercício semanal com a turma A31 e destas aproximações sucessivas das duas línguas. Tais recursos foram fundamentais e adequados à realidade dos alunos naquele determinado momento.

A esse respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) enfatizam que, se o objetivo principal do professor é melhorar o uso da língua portuguesa pelos alunos, as situações didáticas devem centrar-se na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação e não em atividades completamente desvinculadas do uso (BRASIL, 1997, p.13).

¹⁰ Nesta atividade, o aluno tinha como tarefa: associar a imagem apresentada com o seu respectivo sinal em Libras e palavra escrita no português.

Importante mencionar que, para além do uso da escrita, o aluno deverá sentir a necessidade de utilizá-la percebendo a sua utilidade (o seu porquê e o seu para que).

Seguem, alguns exemplo de atividades recorrentes realizadas com os alunos da turma A31. Essas atividades eram contextualizadas com os textos apresentados. As palavras das atividades estruturadas eram retiradas do livro da semana.

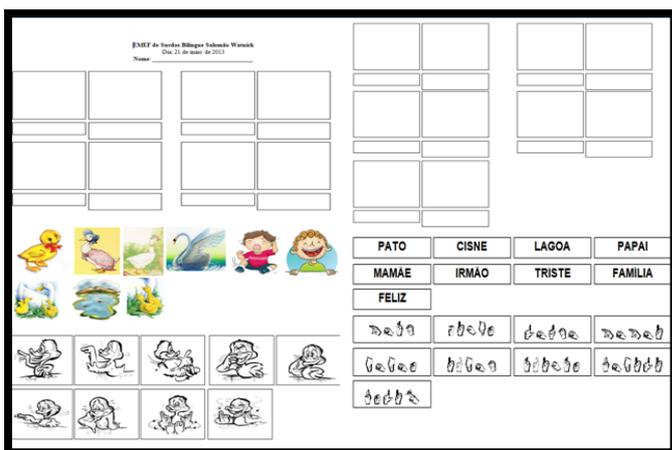


Ilustração do Banco de palavras.

A ilustração referente à atividade “Banco de palavras” tinha como proposta que os alunos recortassem e colassem, nos respectivos espaços, a imagem do personagem da história, o sinal, a palavra escrita no português e a datilologia em

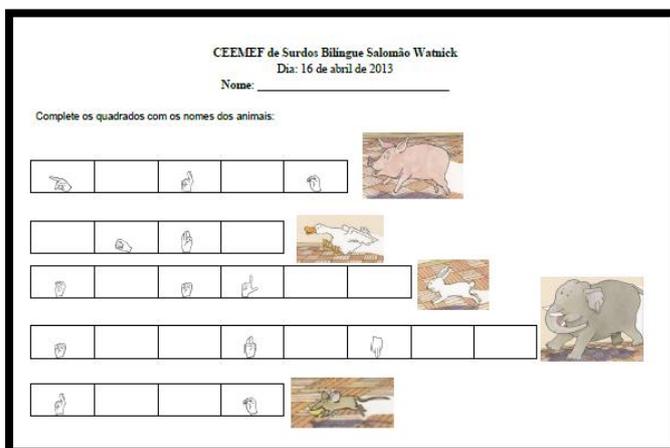


Ilustração da atividade “Complete as letras que faltam”.

Ilustração referente a atividade “complete as letras que faltam”. Os alunos tinham por tarefa completar as letras que estavam faltando na palavra. Ao lado, está a ilustração do livro para auxiliar na associação.

Ao apresentar estas estratégias pedagógicas, alio-me a Quadros e Schmiedt (2006) que afirmam: “Falar sobre processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das duas línguas e suas respectivas complexidades” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 31).

4. Entre câmeras e sinais: As gravações em vídeo como fonte de dados

Neste capítulo, apresento a análise dos vídeos com as narrativas sinalizadas pelos alunos. Neste estudo, são destacados os aspectos mais evidentes encontrados em dezesseis (16) vídeos. Semanalmente, era realizada a contação de uma história para os alunos, prioritariamente na segunda-feira. Isso porque, assim, os diversos elementos que a narrativa oferecia poderiam ser trabalhados ao longo da semana. Diversas atividades eram realizadas a partir do livro ou outro suporte textual utilizado. Estas atividades contemplavam conteúdos de língua de sinais, português e matemática, configurando-se em um planejamento interdisciplinar.

Como já explicitado anteriormente (capítulo 3, subcapítulo 3.2), a história era sinalizada em Libras com o apoio do livro ou outro material, tão atrativo visualmente quanto o livro, que pudesse ser também manuseado, estimulando o pensamento, a imaginação, o toque e a mudança de olhar sobre a história. Na terça-feira, os alunos tinham como tarefa, no início da aula, fazer o reconto da história no momento “Agora é a sua vez”. Era durante essa atividade que algumas questões eram analisadas como, por exemplo, o entendimento e apropriação da história pelo aluno, os sinais utilizados, as expressões¹¹, as dificuldades e as relações que o aluno elaborava.

Para tanto, constituem meu objeto de análise os vídeos com as contações, feitas pelos alunos, das narrativas: “A casa que Pedro fez”, dos autores Erdna Perugine Nahum e Irami B. Silva; “Todos no sofá”, da autora Luísa Ducla Soares; “O nabo gigante”, do autor Aleksei Tolstói; “Aprenda as boas maneiras com Carlos”, da autora Jacqueline East; “Patinho surdo”, dos autores Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp; “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha; “O livro da família”, do autor Todd Parr; e “O leão e o ratinho”, fábula de Esopo.

Ao observar esses materiais e delinear os eixos de análise, percebi diversas questões relevantes a serem mencionadas e discutidas. Ao olhar o

¹¹ “[...] Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar e assim por diante”. (Quadros 1995:1). Alguns estudos investigam a hipótese de que essas expressões codificam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional. (SALLES; FAULSTICH; CARVALHO; RAMOS, 2002, p 84-85).

primeiro vídeo (realizado na primeira semana) e o último vídeo filmado na última semana, pude constatar significativas mudanças nos meus alunos e os benefícios que o uso constante da literatura acarretou para os mesmos. É a partir destas apurações que busco responder à minha pergunta de pesquisa, na qual proponho apresentar as contribuições e os benefícios evidenciados nos vídeos, principalmente a partir do uso da literatura como proposta de trabalho escolar.

Dessa forma, organizei as análises em blocos analíticos, conforme as recorrências encontradas nas filmagens. O primeiro explicita questões sobre a leitura de imagens e a sua pertinência no ensino. O segundo dedica-se a explorar as formas de construção das narrativas pelos alunos e suas estratégias. O terceiro e último bloco aprofunda questões referentes às articulações entre os saberes, realizadas pela professora e pelos alunos refinando-se em dois aspectos principais: tessituras de conhecimento e interdisciplinaridade.

4.1. Leitura de imagens: percepções, apreciações e expressões.

A criança não lê apenas a palavra num livro, mas lê atribui sentido também considerando as ilustrações, a formatação gráfica, bem como o contexto social em que a leitura se dá (LEBEDEFF, 2004, p. 136).

Neste primeiro subcapítulo, apresento a leitura de imagem visualizada em todas as contações realizadas pelos alunos. A leitura das imagens, neste estudo, integrou dois aspectos principais: a descrição das ilustrações e dos personagens e o uso e análise das expressões dos personagens. Contemplam-se, assim, as percepções visuais, ou seja, “através das expressões faciais e corporais, das atitudes dos seres vivos e dos objetos em diversas circunstâncias” (STROBEL, 2008, p. 39). Como na citação mencionada inicialmente, a narração de uma história não se baseia apenas no seu texto, mas, também, na análise das imagens que o livro apresenta, auxiliando o aluno a dar sentido à história que está sendo contada.

O primeiro aspecto analisado é a descrição dos personagens que aparecem em cada página do livro. O aluno observa as pessoas ou os animais, suas características físicas, suas expressões, dando sentido ao papel do personagem. Por exemplo, a roupa que está usando; no caso da vovó, o uso permanente dos óculos, o cabelo branco; ou a professora, com os óculos e à frente de um quadro negro. Nas primeiras semanas, era recorrente apenas o

apontamento de quem ou o que estava aparecendo na imagem seguida do sinal.

Essa descrição torna-se válida, pois o aluno passa a se apropriar dos sinais e a dar o significado adequado aos mesmos ao ver as imagens, ou seja, o aluno relaciona a imagem ao sinal. Por exemplo, em diversas histórias, os personagens eram animais; portanto, ao realizar a contação, os alunos descreviam os sinais dos animais. Considero que essa atividade de apontamento de quem ou o que está presente na ilustração é importante também, pois viabilizava a análise sobre o sinal realizado adequadamente ou não pelo aluno, quais inadequações persistiam e quais os ajustes necessários. Além disso, contribuir para a apropriação dos sinais pelos alunos podendo usá-los em outras narrações do dia a dia.

O segundo aspecto a ser mencionado sobre a leitura de imagens é a análise e observação, dentro do contexto da história, das expressões faciais que os personagens apresentam ao longo das páginas dos livros e que são sinalizadas pelos alunos. Segue a descrição de algumas situações, para exemplificação: Vicente, ao realizar a narração do livro “A casa que Pedro fez”, observa a imagem do gato fugindo do cachorro e da expressão de medo que o primeiro aparenta (figura 1). Ao ver a ilustração, Vicente sinaliza a palavra “medo”. Da mesma forma, na sinalização do livro “O patinho surdo”, Vicente sinaliza “mamãe perdeu o ovo e está chorando¹²”. Ou seja, o aluno compreendeu os fatos ocorridos na história, pois a mãe perde o seu ovo. Ainda, ao ver a ilustração da pata (figura 2) chorando, faz o sinal de chorar e a expressão de tristeza. Importante mencionar que o aluno já começa a informar quem está chorando (na oitava semana de estágio), diferentemente da contação anterior (realizada na primeira semana), em que houve apenas o apontamento seguido do sinal.

Também, na sinalização da fábula “O leão e o ratinho”, a aluna Alicia sinaliza a frase “*O rato está implorando e chorando*”, indicando que o rato está com medo e implorando que o leão não o coma (figura 3). A aluna já indica quem

¹² As frases dos alunos foram sinalizadas em Libras. Portanto, realizo traduções minhas para o português.

está chorando e, com o apoio da ilustração, consegue transmitir o significado e os acontecimentos da história.



Figura 1 - Ilustração do livro “A casa que Pedro fez”
(NAHUM; IRAMI, 1989, p. 11)

A ilustração referente ao livro “A casa que Pedro fez” traz o gato com expressão de medo fugindo do cachorro.



Figura 2 - Ilustração do livro “Patinho surdo”
(ROSA; KARNOPP, 2005, p. 11)

Nesta ilustração do livro “O patinho surdo”, a mamãe pata chora ao perceber que perdeu seu ovo.



Figura 3 - Ilustração da fábula “O leão e o ratinho”
Fonte:

<http://www.slideshare.net/elianehistoriarte/o-leo-e-o-ratinho-16046295>

Nesta ilustração da fábula “O leão e o ratinho”, o rato implora ao leão que não o coma. Assim, diz o rato: “Não me coma, rei leão! Desse jeito, sem tempero, não terei um bom sabor!”

Essa atividade de leitura de imagens realizou-se em todas as histórias e, a partir dela, os alunos puderam se apropriar dos eventos ocorridos durante a contação. Dessa forma, segundo Lebedeff:

Uma atividade de letramento que pode ser realizada com crianças surdas é a leitura de imagens. Reily (2003) sugere que os educadores envolvidos com a educação dos surdos devem refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento. Salienta a necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento. A autora cita Hugher (1998) ao salientar que o letramento visual possibilitaria diferentes funções, como, por exemplo ler imagens do entorno; ler imagens de livros ilustrados; usar imagens como apoio para a leitura de textos simples; ler sinais, símbolos e figuras no ambiente escolar com o objetivo de promover a alfabetização; criar imagens significativas para registrar compreensão de tarefas (LEBEDEFF, 2004, p. 135).

Um exemplo importante a ser mencionado foi o passeio que fizemos nas proximidades da escola e no shopping, com o objetivo de que os alunos também conhecessem e se apropriassem do que as imagens e escritos do entorno da escola informam. Durante o passeio, realizamos registros fotográficos de placas, lojas, ônibus, entre outros. No final da semana, as fotos foram reveladas e, para concluir, fizemos uma breve discussão sobre o que aquelas imagens queriam dizer. Portanto, para além da importância da leitura de imagens em livros, a leitura de imagens de espaços fora dos muros da sala de aula torna-se fundamental.

4.2. Construção da narrativa pelo aluno

Para começar a análise referente à estrutura das narrações realizadas pelos alunos, destaco que em todos os vídeos os alunos marcaram o início da história com a sinalização do título do livro e, ao final, com a sinalização da palavra “fim”. Assim, o “[...] uso dos chamados operadores de narrativas – era uma vez, daí, então, depois, um belo dia, acabou a história, morreu, vitória, foram felizes para sempre, diretamente associáveis a uma macroestrutura textual” (PERRONI, 1992, p. 228).

Acredito que, a partir dessas marcas, o aluno indica que o início da sua contação e o final são relevantes, pois, a partir disso, fica evidenciado o desenvolvimento da autonomia. Também, o aluno passa a construir outras referências através das variações que a narrativa pode apresentar.

O segundo aspecto necessário a ser destacado é a importância da sequência da história, configurando a estrutura da narrativa com começo, meio e fim. De acordo com Labov, a narrativa apresenta uma sequência temporal, cuja ordem da sequência, uma vez modificada, influencia na interpretação dos fatos (LABOV, 1972).

A partir disso, saliento a necessidade de, ao realizar o ato de contar algo para alguém, seja a história de um livro ou não, ao narrar o aluno possa apresentar a sua história com a estrutura organizada de forma que aquele que está vendo a contação possa compreender o que está sendo relatado. Ou seja, apresentar a estrutura da narrativa – o enredo – de forma que os fatos se relacionem para a construção de uma narrativa coerente e lógica com a apresentação dos seus elementos principais (personagens, tempo e espaço).

Para explicitar essa categoria de análise, apresento a sinalização do aluno Vicente que, ao realizar a contação do livro “Todos no sofá”, trocou a ordem dos personagens da história; ao se dar conta disso, sinalizou “*esqueci o coelho*”. Isso demonstra a importância que o aluno atribui à sequência da história, reiniciando e contando-a novamente em uma ordem adequada, pois percebe que, ao trocar a ordem da história, ela se modifica.

Detalhando de forma mais aprofundada a construção da contação nas primeiras semanas, os alunos realizavam apenas a estratégia da descrição da imagem (método descrito no subcapítulo anterior). Porém, com o passar das semanas, os alunos começaram a utilizar novos sinais, contextualizados, com sentido dentro da narrativa, na construção de frases maiores.

Nesse sentido, cabe, agora, trazer alguns exemplos e avanços ocorridos: Na terceira semana, Vicente sinaliza, ao realizar a contação do livro “Todos no sofá”, a seguinte frase: *Depois o menino foi dormir*. Ou seja, o aluno já consegue indicar de quem ele está falando e a ação do personagem. O mesmo acontece na oitava semana, quando Daniele sinaliza a frase “*o cisne botou um ovo*”, do livro “O patinho surdo”.

Também na contação da fábula “O leão e o ratinho”, Daniele sinaliza frases bastante significativas para a composição da fábula, como: “*O leão pegou o rato*”, “*Leão está brabo e quer comer o rato*”, “*Leão ficou preso pela pata na*

rede". Aqui se percebe que a aluna já não realiza apenas apontamentos do que vê na imagem, mas utiliza mais sinais para compor a sua narração. Com o avanço das semanas, é possível perceber as melhoras que os alunos vão apresentando nas suas contações.

Na décima (10^o) semana, Alicia surpreende ao sinalizar da fábula "o leão e o ratinho" apresentando as seguintes frases: "*vamos para casa rápido correr do leão*", "*o rato está com sono*", "*leão está com dor e gritando*". Percebemos que a aluna já aponta quem está fazendo determinada ação, porém sem deixar de lado ainda a leitura de imagens como suporte.

Na décima primeira (11^o) semana, Vicente, ao contar a história do livro "O menino que aprendeu a ver", sinaliza as seguintes frases: "*o menino está olhando para o céu*", "*João está esperando o ônibus*", "*Que delícia este bolo, a mamãe vai comprar com dinheiro*", "*menino olhou para a placa e nela estava escrito: rua do sol*", "*mamãe abraçou o menino*". Na décima terceira (13^o) semana, Vitor sinaliza a história "O livro da família", afirmando: "*os peixes tem diferentes cores*", "*morar perto e morar longe*".

Nessa perspectiva, é notável a utilização de um maior número de sinais contextualizados com o enredo da história. E, no último vídeo, a Alicia, ao realizar a contação do livro "O nabo gigante", sinaliza as seguintes frases: "*tirar o leite da vaca*", "*abrir a porta da casa*", "*o nabo é gigante, precisamos chamar ajuda*", "*rato ajudou a comer a sopa*", "*o rato é muito forte*". Nessa última frase, é possível perceber que a aluna compreendeu os fatos da história, pois o rato foi o último a puxar o nabo debaixo da terra, conseguindo ajudar o grupo a retirá-lo.

O último aspecto a ser explanado será o papel da professora como modelo para os alunos, principalmente com relação ao modo como são realizadas as contações. Para apoiar esta afirmação, alio-me a Lebedeff, ao afirmar que, quando os alunos vão ler ou contar uma história, "brincam de professor e repetem os comportamentos de interação social pertinentes a essa atividade demonstrados pelos professores ou pais surdos" (LEBEDEFF, 2004, p. 134).

Em vários vídeos, na narração dos alunos, é possível perceber a reprodução do meu jeito de contar. Para explicitar, descrevo a contação da aluna Alicia ao fazer a narração do livro "Todos no sofá". Essa narrativa é caracterizada

por ser uma história cumulativa, ou seja, os personagens vão se acumulando sucessivamente e uma mesma ação é realizada por diversos personagens. Nesse conto, estão vários personagens sentados em um sofá, porém está muito apertado e, ao longo da história, cada um, na sua vez, vai saindo do sofá (seguindo a ordem do maior para o menor).

Enquanto realizava a contação com o avental, solicitava aos alunos que fossem contando quantos ainda restavam no sofá, para que pudessem praticar o exercício da quantificação. No momento “Agora é a sua vez”, a Alicia, ao realizar a narração, também solicitava aos colegas que contassem quantos personagens ainda estavam sentados no sofá.

Outra situação que ocorria com frequência, enquanto o aluno estava realizando a contação, era que o colega começava a sinalizar ou não prestar atenção. Neste momento o aluno parava e pedia atenção, assim como eu fazia. Outra situação bastante importante foi quando a Daniele escreveu a data no quadro. Em seguida, ficava me imitando, pedindo que eu sentasse para ela mostrar a data, ou colocava as mãos na cintura para esperar.

São em situações como essas relatadas que podemos nos observar e ver quais marcas deixamos nos alunos, que exigem do aluno outra postura. Possibilitam também que possamos aprender e mudar determinadas atitudes. Assim, penso eu, que se constitui a docência no constante ato de modificar o outro e ser modificado; é como cita Esopo: “ninguém é tão grande que não possa aprender, nem tão pequeno que não possa ensinar”.

4.3. Articulações entre os saberes

O leitor que mais admiro é aquele que não chegou até a presente linha. Neste momento já interrompeu a leitura e está continuando a viagem por conta própria.
Mário Quintana

Neste subcapítulo, apresento dois grandes conceitos e evidências que surgiram nos vídeos. O primeiro a ser exposto é a realização de conexões entre o que estava sendo narrado na história com outras vivências. Para explicitar isso, trago o conceito de tessituras de conhecimento. Conforme, Oliveira (2007),

O conhecimento se tece em redes que se tecem a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta, não tendo, portanto, nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, bem como não podendo ser

controlada pelos processos formais de ensino/aprendizagem. (OLIVEIRA, 2007, p. 86)

Como exemplo, cito duas situações ocorridas no momento “Agora é a sua vez”, durante a contação do livro “O menino que aprendeu a ver”. Vicente, ao ver a ilustração de um hidrante, sinaliza a seguinte frase “*hidrante (aponta para o hidrante) tem água eu vi na rua*”, isto é, ao ver o hidrante, ele conta que nele tem água e que já viu um na rua. Ou seja, como afirma Oliveira (2007):

A ideia da tecitura do conhecimento em rede pressupõe, ao contrário, que as informações às quais são submetidos os sujeitos sociais só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando, nesse processo, um sentido próprio, não necessariamente aquele que o transmissor da informação pressupõe. (OLIVEIRA, 2007, p.87)

Ainda, ao ver a ilustração de um cachorro parado na porta de casa, Vicente sinaliza “*não pode abrir a porta, pois o cachorro foge para a rua*”, indicando que não pode abrir a porta, porque o cachorro foge sinalizando uma situação que possivelmente também ocorra em casa. De acordo com Larrosa, “o tempo de nossas vidas é um tempo narrado, articulado em uma história; é a história de nós mesmos, tal como somos capazes de imaginá-la, de significá-la, de conta-la” (LARROSA, 1996, p. 467).

Situações como essas descritas acima são importantes, pois, dessa forma, o aluno demonstra estar conseguindo fazer conexões entre o que vê no livro e o que experiência em outros lugares, tendo a oportunidade de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre o mundo. Dessa forma,

[...] crianças surdas acostumadas com leituras de livros de histórias em língua de sinais realizam comentários espontâneos e perguntas que demonstram respostas emocionais e intelectuais às ideias e sentimentos expressos nos livros (LEBEDEFF, 2004, p. 134).

Além disso, o uso da literatura contribui para que o aluno possa compreender e interpretar melhor os fatos e informações. Também

[...] possibilita conhecimentos que a conversação não consegue comunicar e permite estabelecer associações esclarecedoras sobre a experiências dos outros e a sua própria. Mais importante ainda, talvez pela própria estrutura da história contada, pelas questões e comentários que sugere, pelos resumos que provoca, ela ensina a compreender melhor os fatos, a melhor organizar e reter a informação, a melhor elaborar os roteiros e esquemas mentais (LEBEDEFF, 2004, p. 133).

E o último conceito a ser explorado é a interdisciplinaridade. Procurou-se fazer um planejamento interdisciplinar, para que as disciplinas fossem desenvolvidas sem fragmentá-las, de modo que o eixo escolhido perpassasse os conteúdos a serem trabalhados. A partir de Santomé (1998), entendo a interdisciplinaridade como “[...] uma integração ou fusão entre parcelas de disciplinas diferentes, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo.” (1998, p. 62). Destaca-se este trecho por ser o caminho seguido no planejamento durante o estágio docente, e essa ideia está presente nos vídeos com as histórias sinalizadas pelos alunos.

Para exemplificar menciono uma situação em que a interdisciplinaridade aparece em destaque: em alguns vídeos, os alunos, ao narrarem às histórias, realizavam a contação de quantos personagens estavam na ilustração ou, ainda, quantos estavam faltando ou sobrando na história, no caso das histórias cumulativas (“O nabo gigante” ou “Todos no sofá”).

Dessa forma, utilizando a literatura além de auxiliar no ensino da língua de sinais e o português escrito, outros conteúdos puderam ser desenvolvidos, como a matemática em histórias cumulativas, somando ou diminuindo o número de personagens. Ainda outras atividades de matemática eram apresentadas, como traçado dos números, escrita dos nomes dos números, introdução das primeiras operações matemáticas (soma e subtração).

Como afirma Lebedeff (2004, p. 133), “é através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É conhecer história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc”. Saliento aqui o a geografia, pois foi possível estudar questões do espaço onde vivem, distâncias, lateralidade. Aliando-me a Silva (2003),

É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula (SILVA, 2003, p. 517).

Importante mencionar que os alunos não sabiam os nomes dos pais, o nome da escola; alguns não sabiam a idade e outras características constituidoras da identidade. Então, a partir desses fatos, um livro foi confeccionado durante o estágio, onde paralelamente íamos trabalhando essas

questões. E, ao final da prática docente, os livros foram entregues para que levassem para a casa, constituindo-se em uma fonte de registro.

Considerou-se que, durante todo esse percurso, foram trabalhados diversos textos literários compostos por vários personagens. A partir daí, surgiu esta ideia de fazer um livro para cada aluno, em que eles eram os personagens principais. Ou seja, posicione a interdisciplinaridade como algo necessário a se pensar no currículo, pois, a partir, dela puderam ser desenvolvidas estratégias pedagógicas importantes e positivas, como a que foi descrita acima.

5. Considerações finais: possibilidades e perspectivas

Os materiais empíricos coletados durante o estágio constituíram a fonte principal da pesquisa e estudo, observados a partir de um olhar reflexivo e atento. Assim também diversos autores contribuíram para que fosse possível embasar teoricamente este estudo, proporcionando elucidações e articulações de conceitos e ideias. A partir desses materiais, foi possível que chegássemos ao estudo exposto e aos apontamentos apresentados.

Desse modo, com a análise dos vídeos, ficou evidenciado a importância do investimento em práticas de leituras, ou seja, proporcionar ao aluno a oportunidade de estar em contato com os livros e outros materiais de leitura, organizar o tempo e a rotina para que a literatura tenha seu espaço valorizado e todas as suas potencialidades possam ser desenvolvidas. Possibilita-se, assim, fazer com que o aluno não sinta que a leitura é uma obrigação ou uma imposição, mas, sim, sinta a necessidade, o prazer na leitura e o aprendizado através dela.

Em geral, deparei-me com uma turma que tinha vontade de contar histórias, acontecimentos da família, cenas do que viam na televisão, mas não conseguiam expressar tudo o que tinham vontade. Ao observar isso, realizei um investimento denso na proposta do uso da literatura para desenvolver todos estes aspectos nos alunos. E, ao final, foram perceptíveis as mudanças nos modos de narrar, na escrita dos alunos e nas traduções e relações que os alunos faziam entre as duas línguas.

Esses aspectos puderam ser desenvolvidos a partir de várias e intensas atividades, com propósitos e objetivos claros. As atividades de escrita e tradução foram desenvolvidas de forma contextualizada com os textos estudados na semana e interdisciplinarmente. Com isso, quero explicitar que a, partir de uma história, foi possível trabalhar diversos conteúdos de outras disciplinas.

Além disso, o momento “Agora é a sua vez”, oportunizava ao aluno contar a história, sem interrupções ou correções, permitindo narrar da forma como havia entendido e interpretado aquele texto. É necessário mencionar que esta turma é constituída por filhos de pais ouvintes, que também estão em fase de aquisição da língua de sinais e que, por isso, ainda apresentam pouco domínio da língua.

Nesse sentido, para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de participarem de atividades de letramento relacionadas a narrativas de histórias é muito limitada (LEBEDEFF, 2004, p.134). Portanto, cabe à escola oportunizar a convivência com profissionais que conheçam e tenham domínio da língua para proporcionar aos alunos a aquisição da sua primeira língua (Libras) e, a partir dela, desenvolver a segunda língua.

A mediação do professor bilíngue assume importância fundamental nesse processo, conduzindo o aprendiz surdo em hipóteses e descobertas, ao transitar no universo estrutural e conceitual de ambas as línguas, por imersão em práticas sociais de leitura e de escrita. Nesse raciocínio o que se revela como aspecto inusitado é a constatação de que, pela apropriação da escrita, os surdos poderão materializar a experiência da língua portuguesa. Escrita e língua fundem-se em um único conhecimento, vivenciado por meio da leitura (FERNANDES, 2011, p. 254).

Considerando o conjunto de achados, a partir dos vídeos das narrações dos alunos, foi possível observar as aprendizagens de cada um. Proporcionou-se um “outro olhar” para as narrativas, para além das imperfeições, buscando a valorização destas produções. Além disso, saliento a importância de se considerar os diferentes tempos e saberes, considerando as características de cada aluno, para, então, se pensar nas estratégias que qualifiquem as aprendizagens.

Este trabalho despertou o desejo de prosseguir com os estudos e dar continuidade à pesquisa, de modo a responder as várias outras perguntas que os eixos de análise foram suscitando. Além disso, este trabalho provocou inúmeras inquietações, suscitando outros questionamentos e visões sobre a educação bilíngue para alunos surdos. Ainda possibilitou refletir acerca de questões sobre o currículo escolar, repensando o currículo seriado, tendo em vista os outros modos de se construir o currículo, outras aprendizagens e outros tempos.

Referências

- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. 1997. Secretaria da Educação Fundamental.
- CANDIDO, Antonio. **Iniciação à literatura brasileira**. São Paulo: Humanistas, 1999.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil, teoria e análise**. 1ª ed. São Paulo; Moderno, 2000.
- FERNANDES, E. e Rios, K.R. 1998. **Educação com bilinguismo para crianças surdas**. *Intercâmbio*, II:13-21.
- FERNANDES, Eulália. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2008.
- GARCEZ, Pedro. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza Lopes (orgs.). **Narrativa, identidade, clínica**. Rio de Janeiro; Edições IPUB/CUCA, 2001.
- GERALDI, J.W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. _____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- GESUELI, Zilda. A presença da imagem nas práticas discursivas. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa; FERNANDES, Eulalia (orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012, 1. Ed.
- GIORDANI, L.F. Encontros e desencontros da língua escrita. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulália. (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.
- GOLDFELD, M. **A criança surda - linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. Plexus, 1997.
- HALL, Stuart. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.) **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices**. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.
- KARNOPP, L.B. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação – Um debate sobre Estudos Culturais e Educação**. 1ª Edição. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

KARNOPP, L.B. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: _____. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed. ULBRA, 2011 (a).

LABOV, W. The transformation of experience in narrative syntax. In : **Language in the inner city** . Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

LACERDA, C. B. F. de; LODI, A. C. **O desenvolvimento do narrar em crianças surdas: o contexto do grupo e a importância da Língua de sinais**. Temas sobre Desenvolvimento, São Paulo, v.15. 2006.

LARROSA, Jorge. Narrativa, identidade y desidentificación. In: _____. **La experiência de la lectura**. Barcelona: Alertes, 1996.

LEBEDEFF, T.B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação**. Belo horizonte: Autêntica, 2007.

LOPES, M.C.; VEIGA-NETO, A. **Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. Educar, Curitiba: Editora UFPR, n. 29, p. 83-100, 2007;

PEREIRA, M. C. C. Aquisição de língua portuguesa por aprendizes surdos. In: **Seminário Desafios para o próximo milênio**. Rio de Janeiro: INES, Divisão de Estudos e Pesquisa, 2000, p. 95-100.

PEREIRA, Maria Cristina Cunha. **Leitura, escrita e surdez**. 1. ed. São Paulo: FDE, 2005.

PERLIN, Gládis, STROBEL, Karin. **Fundamentos da educação de surdos – Texto base do curso de licenciatura em Letras Libras**. Florianópolis, 2006.

PERLIN, G.T.T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do sul: EDUNISC, 2004.

PERRONI, M.C. **Desenvolvimento do discurso narrativo** [Tese]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1983.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, L. Reflexão metalinguística e intervenção pedagógica na alfabetização. **Salto para o futuro**, p. 37 – 48, abr., 2013.

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

QUADROS, R. M. de. O bi do bilinguïsmo na educação de surdos In: **Surdez e bilinguismo**. 1º ed. Porto Alegre : Editora Mediação, 2005, v.1, p. 26-36.

SALLES, H.M.M.L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.L.; RAMOS, A.A.L. **Ensino de língua portuguesa para surdos – caminhos para a prática pedagógica**. Volume 2. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

SANTOMÉ, Jurjo T. Os Motivos do Currículo Integrado. _____ In. **Globalização e interdisciplinariedade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SIGNORINI, Inês (org.) (2001) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras.

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Literatura em sala de aula: da teoria literária à prática escolar**. 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: um debate sobre estudos culturais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2005. p.107-120.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Dimensão, 1998.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 2ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

SKLIAR, Carlos. A localização política da educação bilingue para surdos. In: SKLIAR, C. (org.) **Atualidades da educação bilingue para surdos: processos e projetos pedagógicos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1999.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

TOVAR, L A. La lengua escrita como segunda lengua para el niño sordo. In: **El bilingüismo de los sordos**, Vol. 1, no4. Santa Fé de Bogotá, Colômbia:Ministério de Educación Nacional e Instituto Nacional para Sordos,2000, 74-88.

ANEXOS

ANEXO A – Tabela avaliativa: aluna Alicia

Alicia			
NOME	Reconhece?		Escreve?
	Sim		Sim
LETRAS Alfabeto em português	Identifica todas?		Qual(is) não identifica?
	Sim		-
LETRAS Alfabeto manual	Sim		-
NÚMEROS	Identifica todos?	Identifica seus sinais?	Faz a quantificação?
	Sim	1 a 9	1 a 5
Escrita dos vocabulários dos textos	Identifica as palavras?		Escreve?
	Não		Sim* *Somente com ajuda.
Correspondência entre os alfabetos Libras/Português	Reconhece?		Escreve?
	Sim		Sim
Correspondência das palavras Libras/Português	Reconhece os sinais?		Faz a correspondência?
	Sim		Sim

ANEXO B – Tabela avaliativa: aluna Daniele

Daniele			
NOME	Reconhece?		Escreve?
	Sim		Sim* *Troca o lugar da letra Y
LETRAS Alfabeto em português	Identifica todas?		Qual(is) não identifica?
	Não		P, Q,R,T,F,K,M,N,U,X,H,S e Ç
LETRAS Alfabeto manual	Não		A, B, F, Q,R,T,F,K,M,N,U,X,H,S e Ç
NÚMEROS	Identifica todos?	Identifica seus sinais?	Faz a quantificação?
	Não	1 a 5	1 a 5
Escrita dos vocabulários dos textos	Identifica as palavras?		Escreve?
	Não		Sim* *Somente com ajuda.
Correspondência entre os alfabetos Libras/Português	Reconhece? Algumas letras		Escreve? Escrita espelhada
Correspondência sinais das palavras Libras/Português	Reconhece os sinais? Algumas palavras		Faz a correspondência? Algumas palavras

ANEXO C – Tabela avaliativa: aluno Vicente

Vicente			
NOME	Reconhece?		Escreve?
	Sim		Sim
LETRAS Alfabeto em português	Identifica todas?		Qual(is) não identifica?
	Sim		-
LETRAS Alfabeto manual	Sim		-
NÚMEROS	Identifica todos?	Identifica seus sinais?	Faz a quantificação?
	Sim	1 a 10	1 a 10
Escrita dos vocabulários dos textos	Identifica as palavras?		Escreve?
	Não		Sim
Correspondência entre os alfabetos Libras/Português	Reconhece?		Escreve?
	Sim		Sim
Correspondência sinais das palavras Libras/Português	Reconhece os sinais?		Faz a correspondência?
	Sim		Sim

ANEXO D – Materiais para contação



Figura 1 - Avental para a sinalização do livro “Todos no sofá” da autora Luísa Ducla Soares.



Figura 2 – Cartaz para a sinalização do livro “O nabo gigante” do autor Aleksei Tolstói



Figura 3 – Livro de feltro para a contação da história “O patinho surdo” dos autores Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp.

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O consentimento em participar desta pesquisa por parte dos envolvidos (aluno/as do Ensino Fundamental) implica o compromisso de a pesquisadora responsável pela mesma preservar a identidade dos/as participantes, garantindo que as informações utilizadas no trabalho de conclusão de curso, em trabalhos apresentados em eventos acadêmicos e em textos publicados, como decorrência do estudo realizado, *terão sua privacidade respeitada*. Os participantes (alunos/alunas, responsáveis pelos/as alunos/as) deram seu consentimento prévio, através de preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido formulado pela escola. Tal formulário foi assinado pelos responsáveis dos alunos, autorizando o uso das imagens e materiais produzidos pelos mesmos. A seguir, apresento modelo de protocolo do referido Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu, _____ (nome do pai ou da mãe),
representante legal de _____ (nome do aluno),
residente à Rua _____, nº
_____, na cidade de
_____, matriculado na Escola
_____, AUTORIZO o uso da imagem do meu
filho em todo e qualquer material entre fotos, documentos e outros meios de
comunicação, para ser utilizada pelo Município de Porto Alegre em campanhas
institucionais destinadas à divulgação ao público em geral e/ou apenas para o
uso interno desta instituição.

A presente autorização é concedida a título gratuito abrangendo o uso da
imagem acima mencionada em todo território nacional e no exterior e em todas
as suas modalidades.

Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima
descrito sem que nada haja de ser reclamado a título de direitos conexos à
imagem ou a qualquer outros.

Porto Alegre, _____, de _____, de _____.
