

2016

“UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”: REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCAÇÃO LITERÁRIA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Foi bem nessa hora
que apareceram duas
mãos.



Ela precisava juntar
RISCAR COM FIAR
antes de criar os
seus tecidos.

Lia Gonçalves Gurgel

Lia Gonçalves Gurgel

“UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”: representações docentes sobre as
práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2016

CIP - Catalogação na Publicação

Gurgel, Lia Gonçalves
"UM LEQUE DE POSSIBILIDADES": representações
docentes sobre as práticas pedagógicas de educação
literária na educação de surdos / Lia Gonçalves
Gurgel. -- 2016.
140 f.

Orientador: Lodenir Becker Karnopp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Educação literária. 2. Educação de Surdos. 3.
Estudos Culturais em Educação. 4. Estudos Surdos . I.
Karnopp, Lodenir Becker, orient. II. Título.

Lia Gonçalves Gurgel

“UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”: representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 jul. 2016.

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEDU/UFRGS

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani – UFRGS

Prof. Dra. Cátia de Azevedo Fronza – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Toda caminhada é constituída por tempos de alegrias, de tristezas, de problemas e soluções, de risadas e lágrimas, de solidão e união. Aproveito-me deste espaço para agradecer àqueles que fizeram parte dessa caminhada e trilharam ao meu lado esse percurso – de perto ou de longe.

Portanto, agradeço:

A **Deus**, por me mostrar todos os dias, através do seu amor, o quanto sou abençoada e o quanto Ele me ama, mostrando-me que posso ser forte mesmo quando estou fraca.

À minha mãe **Fernanda**, por me mostrar o que é força e amor.

À minha irmã **Léia**, por me mostrar o que é persistência e coragem.

Ao meu pai **Roberto**, por me mostrar o que é paciência e respeito.

À minha avó **Enedina**, por me mostrar o que é fé e gratidão.

A toda minha **família** – de Porto Alegre e Fortaleza –, por estar ao meu lado em todos os momentos, sendo minha base e refúgio, mesmo estando a mais de 3.000 km de distância, mostrando-me que o amor é maior que tudo e qualquer circunstância.

Aos amigos, por estarem ao meu lado, mostrando-me que amizade envolve mais que distância ou proximidade. Para estes, exponho também seus nomes como forma de demonstrar minha gratidão e carinho.

Às amigas de infância e escola: **Laiz** e **Victória**, por crescerem comigo e me mostrarem que a amizade pode sim aumentar e se consolidar com o passar do tempo.

Às amigas do cursinho: **Paula**, **Patrícia** e **Stephani**, por estarem sempre por perto, pessoalmente ou por *WhatsApp*, e me mostrarem que amigas são irmãs que a vida nos permitiu escolher.

Aos amigos da UFRGS: À **Juliana**, por me mostrar que o amor é o melhor estilo de vida e, através dos seus olhos, que a vida pode realmente ser linda. À **Janete**, por me mostrar o que é dedicação e companheirismo. Ao **Fernando**, por me mostrar que podemos ir mais longe do que imaginamos. À **Priscila**, por me mostrar o que é garra e perseverança. À **Débora**, por me mostrar que não precisamos usar palavras para entender ou descrever o que é amizade.

Às amigas da Pós-Graduação: à **Celina**, por me mostrar que rir - de nós mesmos e da vida - é o melhor remédio em qualquer momento, e que a vida pode ser mais leve com uma boa piada. À **Camila**, por me mostrar que passar por grandes desafios juntos é muito mais prazeroso e divertido.

Às amigas Judith's: **Ana Carolina, Solange e Karine**, por me mostrarem o que é parceria e que a profissão pode nos oferecer grandes amizades.

Aos que se foram – por escolha ou não: por passarem na minha vida me mostrando que nem sempre as pessoas ficarão nela, mas que sempre há algo para se ensinar e aprender.

Aos que cuidaram: à **Mariana Toscani** por me mostrar que podemos superar os problemas com graça e boa vontade.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a **Lodenir Karnopp**, por me mostrar, através da sua determinação, que podemos chegar aonde quisermos com persistência e humildade.

À banca: à Prof^a Dr^a **Rosa Hessel**, por sua leitura cuidadosa e pelas aprendizagens proporcionadas ao longo do mestrado. À Prof^a Dr^a **Cátia Fronza**, por sua leitura dedicada e carinhosa nesta caminhada do projeto de dissertação. E à Prof^a Dr^a **Liliane Giordani**, pela atenção, experiências e carinho desde a graduação.

À **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: por me acolher nesses seis anos de caminhada, pelas oportunidades, aprendizagens e por me transformar na profissional que hoje sou.

Aos **meus alunos e ex-alunos**: por me mostrarem – através dos seus olhos curiosos, sensíveis e inocentes – que podemos ter fé na humanidade.

A todos exponho, emocionada, minha eterna e imensa gratidão.

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama torna as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leituras construindo os sentidos de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. A produção deste, leitor, é marcada pela experiência do outro, autor, tal como este, na produção do texto que se oferece à leitura, se marcou pelos leitores que, sempre, qualquer texto demanda. Se assim não fosse, não seria interlocução, encontro, mas passagem de palavras em paralelas, sem escuta, sem contrapalavras: reconhecimento ou desconhecimento, sem compreensão. (GERALDI, 1997, p. 166-167).

RESUMO

Nesta dissertação, apresento uma investigação acerca das representações envolvidas nas práticas pedagógicas no processo de educação literária de alunos surdos em fase de alfabetização. Assim, proponho discutir o problema de pesquisa: quais representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária circulam nas classes de alfabetização em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS e Região Metropolitana? Objetiva-se, com este estudo, analisar as representações de docentes, em classes bilíngues de alfabetização, sobre as suas práticas pedagógicas de educação literária na educação de surdos. Ainda, pretende-se analisar os usos e funções que a literatura infantil assume através da fala de docentes no contexto da educação bilíngue. Essa temática justifica-se pelas potencialidades da literatura infantil no âmbito da produção cultural, aquisição da língua brasileira de sinais (Libras) e da escrita do português em contexto escolar. Fundamentado na perspectiva dos Estudos Culturais e Estudos Surdos, este estudo inspira-se nas contribuições de Hall (1997), Costa, Silveira e Sommer (2003), Karnopp (2005), Skliar (2015), Hunt (2010) e Colomer (2007). Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo o uso e análise de entrevistas com seis docentes de classes de primeiro, segundo e terceiro anos, em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS e Região Metropolitana. Com base na análise dos dados coletados, foi possível sistematizar cinco agrupamentos analíticos, sendo eles: a leitura pelo prazer/gosto/hábito; práticas pedagógicas de leitura literária na alfabetização; leitura de imagens e a descoberta da escrita; bilinguismo na educação de surdos; e, por fim, experiências através/a partir da literatura infantil. A partir dessa investigação, é possível depreender que a literatura infantil possui múltiplos usos e funções na prática pedagógica de docentes, contribuindo para a reflexão acerca das representações construídas de educação literária. Assim, envolvem representações acerca da literatura enquanto prática cultural, como produtora e constituidora de significados e como formadora de leitores bilíngues. Ainda considerando o contexto bilíngue de surdos, através da investigação realizada, evidenciam-se as representações das línguas envolvidas enquanto experiência visual.

Palavras-chave: Educação literária; Educação de Surdos; Estudos Culturais em Educação; Estudos Surdos

ABSTRACT

In this dissertation, I present an investigation about the representations involved in pedagogical practices in the process of literary education of deaf students during their early literacy development. Thus, I propose to discuss the following research problem: what teaching representations about pedagogical practices of literary education circulate in early literacy classrooms in schools for deaf students in the metropolitan area of Porto Alegre, in the Brazilian state of Rio Grande do Sul? The present study aims to analyze teachers' representations, in early literacy bilingual classes, about their pedagogical practices of literary education in deaf education. I seek to analyze, moreover, the uses and roles that children's literature can take on through teachers' words, in the context of bilingual education. This subject is justified by the potentialities of children's literature in terms of cultural production and the acquisition of the Brazilian sign language (Libras) and writing skills in Portuguese in the school context. Building on the perspectives of the fields of Cultural Studies and Deaf Studies, this study is inspired by the contributions of Hall (1997), Costa, Silveira and Sommer (2003), Karnopp (2005), Skliar (2015), Hunt (2010), and Colomer (2007). The present study is of a qualitative nature, involving the use and analysis of interviews with six teachers of classes of first, second and third grades at schools for deaf students in the city of Porto Alegre and its metropolitan area. Based on the analysis of collected data, I was able to systematize five analytical groups: reading for leisure/taste/habit; pedagogical practices of literary reading in early literacy; reading of images and the discovery of reading; bilingualism in deaf education; and, finally, experiences through/based on children's literature. From this investigation, one can see that children's literature has multiple uses and roles in the pedagogical practice of teachers, contributing for the reflection about the constructed representations of literary education. These include representations about literature as a cultural practice, a producer and builder of meanings, and a builder of bilingual readers. Moreover, considering the bilingual context of deaf people, the investigation evidences the representations of the languages involved as visual experience.

Keywords: Literary education, deaf education, cultural studies in education, deaf studies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – “As mãos de Hermès”	12
Figura 2 – O prazer/gosto/hábito pela leitura	73
Figura 3 – A leitura literária e as práticas pedagógicas	87
Figura 4 – Capa do livro Menina bonita do laço de fita	92
Figura 5 - Leitura de imagens e a descoberta da escrita	98
Figura 6 – Bilinguismo na educação de surdos	107
Figura 7 – Experiências através/a partir da literatura infantil	114
Figura 8 – Conceitos norteadores da pesquisa	116

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

GIPES – Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LUME – Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

MinC – Ministério da Cultura

NUPPES – Núcleo de Pesquisa em Políticas de Educação de Surdos

PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

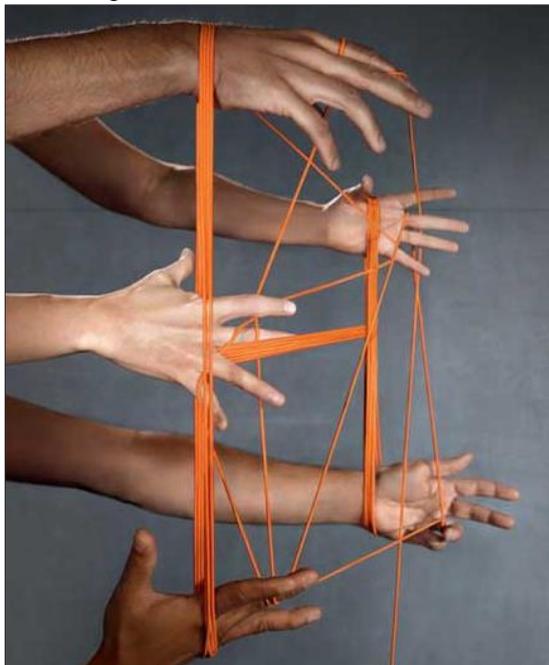
UFPel – Universidade Federal de Pelotas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHOS DA PESQUISADORA	16
2.1 PESQUISAS ACADÊMICAS: MAPEAMENTO E POSSÍVEIS DIÁLOGOS	20
3 APORTE TEÓRICO	24
3.1 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO	24
3.2 ESTUDOS SURDOS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E O BILINGUISMO	30
3.3 CONTEXTOS E CONCEITOS LITERÁRIOS: LITERATURA INFANTIL, NARRATIVA E ALFABETIZAÇÃO	38
3.4 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CONTEXTUALIZAÇÕES, PROPOSIÇÕES E INTENÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	45
4 DESDOBRAMENTO METODOLÓGICO	52
5 ANÁLISES	61
5.1 “UMA LEITURA MAIS LIVRE”: O PRAZER/GOSTO/HÁBITO PELA LEITURA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.2 “VIÉS PEDAGÓGICO”: A LEITURA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.3 “TÊM OUTRAS FORMAS DE LEITURA”: LEITURA DE IMAGENS E A DESCOBERTA DA ESCRITA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.4 “AS DUAS LÍNGUAS TRANSMITEM SIGNIFICADO”: O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.5 “ABRINDO UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”: EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS/A PARTIR DA LITERATURA INFANTIL	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENSÕES E POSSIBILIDADES DE NOVOS/OUTROS LEQUES	115
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICES	134
ANEXOS	140

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 - “As mãos de Hermès”¹



Apresento, na imagem acima, várias mãos entrelaçadas por linhas, propondo fazer uma referência à epígrafe usada nesta dissertação ao mencionar que: “são mãos carregadas de fios que, no que se disse pelas estratégias de dizer, se oferecem para a tecedura do mesmo e outro bordado.” (GERALDI, 1997, p. 166-167). Articulando a este excerto, aproveito para explicar as imagens expostas na capa desta dissertação, que remetem à ideia de tecedura. As ilustrações referem-se ao livro “*O risco e o fio*”, de Ana Carla Cozendey (2010), que conta a história de um risco e um fio que riscavam e fiavam sozinhos até aparecer uma tecelã para unir os dois e produzir novas teceduras. A partir disso, abordo a temática da educação literária como uma rede de fios tecidos por docentes, que possibilitam à pesquisadora o delineamento de teceduras dos mesmos e novos bordados.

Este estudo apresenta o seguinte problema de pesquisa: quais representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária circulam nas classes de alfabetização em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS e Região Metropolitana?

¹ Imagem referente ao documentário *Les Mains d'Hermès* realizado por Frederik Laffont e Isabel Dupuy Chavanat. Disponível em: <<http://www.lesmainsdhermes.com/>>. Acesso em: 08 maio 2015.

Em vista disso, este trabalho tem como propósito pensar em uma educação literária no contexto da educação de surdos, trazendo como objetivos: (1) analisar as representações de docentes, de classes bilíngues de alfabetização, sobre as suas práticas pedagógicas de educação literária em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre e Região Metropolitana; e (2) analisar os usos e funções que a literatura infantil assume, através da fala de docentes, em turmas de alfabetização, no contexto da educação bilíngue de alunos surdos.

Para atender a estes objetivos, esta pesquisa tem como campo de investigação os Estudos Culturais em Educação e os Estudos Surdos e se utiliza da abordagem de pesquisa qualitativa. Apresenta como instrumento de coleta de dados entrevistas realizadas com docentes, abordando como temática principal as práticas pedagógicas envolvidas no processo de educação literária. A coleta de dados, a partir de entrevistas, foi utilizada ao se entender que

[...] as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73)

Importante explicitar, inicialmente, o título desta dissertação, *Um leque de possibilidades*, que foi pensado a partir de uma expressão utilizada durante entrevista com uma das professoras participantes da pesquisa. Ao explicar a sua concepção de literatura articulada à sua prática pedagógica, utilizou essa expressão objetivando comparar o leque a uma gama de possibilidades que a literatura proporciona ao ser trabalhada em sala de aula.

Portanto, justifico o uso da expressão no título deste projeto ao explorar a analogia do leque com o estudo proposto. O significado da palavra “leque”, segundo o dicionário Aurélio quer dizer:

S.m. 1. Espécie de abano com varetas cobertas por uma faixa de papel ou pano especial e articuladas por um eixo comum na extremidade inferior, de modo que se pode abrir e fechar com facilidade, para agitar o ar. [...] **4.** Fig. Conjunto de ideias, planos, sugestões, problemas, etc., que, partindo de um, se desdobram, como que a feição de um leque que se abre. (FERREIRA, 1999, p. 332) [grifo do autor]

A literatura ocuparia o lugar do eixo comum, enquanto as diversas hastes desdobram as possibilidades de trabalho que ela proporciona no contexto escolar, podendo ou não se articular entre si.

A partir dessas considerações, esta pesquisa justifica-se pela compreensão das inúmeras potencialidades que a literatura assume no contexto escolar. Assim, considerando o contexto bilíngue, propõe refletir sobre as representações que têm sido produzidas pelas professoras, relacionadas à educação literária e às diversas formas que têm se desenvolvido na prática pedagógica em sala de aula com alunos em fase de alfabetização. Justifica-se, ainda, como uma oportunidade de refletir sobre os desafios e perspectivas da temática. Disponibiliza-se a analisar, ao longo do estudo, as diversas propostas de leitura, a literatura como uma prática cultural, como formadora de leitores bilíngues e o processo que decorre com a intenção para que isso se objective.

Em vista disso, este estudo apresenta a seguinte organização: na seção 2, apresento os *Caminhos da pesquisadora...*, em que destaco o percurso acadêmico percorrido até chegar à presente pesquisa, e, na subseção 2.1, intitulada *Pesquisas acadêmicas: mapeamento e possíveis diálogos*, reservo espaço para a articulação com outras pesquisas envolvendo direta ou indiretamente este estudo. Na seção 3, organizada em quatro subseções, exponho o aporte teórico, explicando os conceitos principais que fundamentam o trabalho. Dessa forma, na primeira, explicito a linha de pesquisa à qual este estudo está filiado; na segunda, apresento a articulação teórica referente a conceitos que envolvem a educação de surdos; na terceira evidencio os conceitos que perpassam a educação literária, e, na última, apresento a noção de educação literária que embasa esta pesquisa.

Na seção 4, são expostos o desdobramento metodológico da pesquisa, o método de coleta de dados, a explicitação das escolas participantes e as implicações éticas que envolvem a pesquisa. Apresento ainda os critérios de escolha das escolas, breve contextualização histórica das escolas de surdos, elucidação para a escolha do estudo em turmas de alfabetização e, por fim, breve relato sobre os alunos das classes das professoras participantes.

A seção 5 é constituída pela explicitação das análises evidenciadas a partir das seis entrevistas, articuladas teoricamente. Essa seção está subdividida em cinco agrupamentos analíticos. No primeiro apresento a análise da importância da formação da leitura pelo prazer/gosto do aluno e as estratégias pedagógicas para isso; no segundo, remeto-me ao uso da literatura infantil como base para as práticas pedagógicas que visem ao ensino de conteúdos ou atividades específicas; no

terceiro, abordo questões sobre a importância da leitura de imagens nos livros infantis e descoberta da escrita pelo aluno; no quarto, exponho o conceito de bilinguismo e a forma como as docentes têm desenvolvido suas práticas e propostas de leitura, escrita e tradução entre as línguas; e, no último, apresento a análise da literatura como forma de possibilitar novas e outras experiências.

Na seção 6, intitulada *Fechando esse leque: compreensões e possibilidade de novos/outros leques*, exponho as considerações finais sobre a pesquisa. Nos anexos, apresento as capas e sinopses dos livros infantis mencionados pelas professoras. E nos apêndices (A, B, C e D) trago, respectivamente, uma tabela com as informações das escolas, entrevistas e professoras; o roteiro de entrevista proposto às professoras; a carta de aceite entregue às equipes diretivas das escolas, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) entregue às docentes.

2 CAMINHOS DA PESQUISADORA...

Insisto na caminhada. O que não dá é pra ficar parado.
Se amanhã o que eu sonhei não for bem aquilo, eu tiro
um arco-íris da cartola. E refaço. Colo. Pinto e bordo.
(Caio Fernando Abreu)

Nesta seção, proponho-me a apresentar ao leitor os caminhos que me trouxeram até aqui, a escolha desta temática e constituição deste trabalho. Portanto, inicio contextualizando sobre minha formação e a razão para tê-la escolhido. No ano de 2010, ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, no segundo semestre de 2013, fui graduada no curso de Pedagogia dessa universidade. Muitas foram as razões para a escolha desse curso, mas as motivações principais foram: o encantamento desde a infância pela sala de aula e o desejo de estudar a fundo a educação, mas, sobretudo, a área da educação especial. E, ao descobrir, durante o percurso, o amplo leque de possibilidades que a educação proporciona, escolhi a educação de surdos.

Os primeiros contatos com pessoas surdas já haviam me impulsionado a buscar alguns estudos, mesmo anteriormente à entrada no curso de Pedagogia, principalmente com relação à Língua Brasileira de Sinais - Libras. Quando ainda estava no Ensino Médio, comecei a ter os primeiros contatos com a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e os primeiros interesses – pelo novo e desconhecido - começaram a ser despertados.

No primeiro semestre do curso, deparei-me com a disciplina Educação Especial e Inclusão, ministrada pela Prof^a Dr^a Lodenir Becker Karnopp, em 2010. Nessa disciplina tive a possibilidade de um primeiro contato com algumas leituras importantes e com a professora. 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 devido aos cursos de Língua Brasileira de Sinais realizados anteriormente. 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 em Libras II). Entre aulas de Libras, Festival Brasileiro de Cultura Surda, inserções em projetos de pesquisa, realização de viagem para coleta de dados em ambientes onde havia

produções culturais surdas e disciplinas eletivas (Educação de Surdos e Libras II), fui conhecendo, criando vínculos e me aprofundando cada vez mais na área.

No sexto semestre, ocorreu a primeira experiência em sala de aula com alunos surdos durante a semana de observação e prática pedagógica em uma escola municipal de surdos localizada em Porto Alegre. O estágio obrigatório do curso, no sétimo semestre, realizei também na mesma escola municipal de surdos com proposta de ensino bilíngue; permaneci nesta instituição durante os três meses de prática docente. Nesse semestre de estágio, tive a oportunidade de colocar em prática o que vinha estudando, lendo e escrevendo, ampliando mais os meus conhecimentos sobre a educação de surdos, a escola bilíngue e as práticas de alfabetização para alunos surdos.

Outro aspecto relevante a ser mencionado foram os estudos realizados sobre surdez, cultura surda e educação de surdos, tendo em vista o meu foco nesse tema como pesquisadora. Participei do projeto *Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira*, desenvolvido em 2010 – 2013, atendendo ao Edital 07/2008, Capes/MinC² – Pró-Cultura. Filiado ao campo dos Estudos Culturais em educação e aos Estudos Surdos, este tinha como finalidade problematizar as relações de poder envolvidas na produção de significados culturais e de identidades surdas.

Além disso, tinha 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 apresentava como objetivos: mapear as produções culturais das comunidades surdas brasileiras; coletar as produções surdas; analisar e entender os processos de significação e os aspectos envolvidos na produção, circulação e consumo da cultura surda. Além disso, pretendia dar visibilidade às produções culturais produzidas em diferentes regiões brasileiras.

Importante mencionar que esse projeto priorizava a análise dos 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 produções artísticas). Nesse sentido, possibilitou a participação de colegas Mestres e Doutores, além de bolsistas de iniciação científica, surdos e ouvintes. Atuei como bolsista de

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

iniciação científica e integrante da comissão organizadora de uma das ações do projeto de pesquisa, o Festival Brasileiro de Cultura Surda. Esse evento aconteceu nos dias 13, 14 e 15 de novembro de 2012, e teve como objetivo mapear as produções culturais e valorizar as manifestações artístico-culturais, além de proporcionar a visibilidade ao que estava sendo produzido no Brasil relacionado à cultura surda.

Atendendo ao objetivo mencionado anteriormente de coleta das produções no Brasil, realizei, com outras duas colegas, a coleta de dados na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Foi possível registrar 23 produções envolvendo espaços como escolas, igrejas e universidade, das quais se destacam as artísticas (artesanatos, apresentações teatrais e dança) e as editoriais (materiais impressos religiosos, por exemplo). Também participei da organização e realização do DVD com o registro dos materiais coletados durante este projeto.

Paralelamente a essas atividades, participei como voluntária em alguns projetos de extensão. Entre eles, o projeto *Língua de sinais: uma intervenção linguística e cultural através do brincar de faz de conta*, que tinha como objetivo apresentar para uma turma de educação infantil a língua de sinais e a cultura surda por meio de histórias e brincadeiras; e os projetos *Jogos de raciocínio lógico: desenvolvendo habilidades cognitivas na escolarização de crianças e adolescentes surdos* e *Jogos de raciocínio lógico na escolarização de surdos: promovendo movimentos no currículo*, que tinham como finalidade levar para a escola de surdos diversos jogos lógicos. Por fim, participei do projeto *Atelier Pedagógico: experimentações curriculares na educação de surdos*, realizado em dois semestres, que promoveu encontros de formação docente propondo a análise de processos de escolarização de alunos surdos com deficiência de modo a cartografar currículos que apresentassem diferentes tempos e saberes. No primeiro, as temáticas foram mais amplas, incluindo discussões sobre escola, educação; no segundo semestre, voltaram-se especificamente para debates sobre a educação de surdos. Todos os projetos de extensão descritos anteriormente estavam relacionados, de alguma forma, à área da surdez, propostos e realizados dentro de escolas. Em sua totalidade, foram orientados pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Liliane Ferrari Giordani.

No oitavo e último semestre, período dedicado ao trabalho de conclusão de curso, pude analisar a teoria e a prática, ou seja, analisar de maneira profunda o estágio docente ocorrido no sétimo semestre, considerando o desenvolvimento das propostas e os resultados obtidos dentro do contexto apresentado. Esse trabalho, de título “*Contando e recontando histórias: tecendo significados na educação de surdos*”³, foi orientado pela Prof^a Dr^a Lodenir Becker Karnopp. Os materiais empíricos coletados durante o estágio constituíram a fonte principal da pesquisa e estudo.

Diversos estudos contribuíram para que fosse possível embasar teoricamente o trabalho de conclusão de curso, permitindo elucidações e articulações de conceitos e ideias. Após a análise do material coletado (vídeos de contações de narrativas pelos alunos), foram elencados três eixos analíticos: leitura de imagens; construção da narrativa pelo aluno; e articulações entre os saberes, envolvendo as teceduras de conhecimentos e a interdisciplinaridade.

Julgo também pertinente mencionar que o trabalho se propôs a analisar a importância que a literatura assume dentro do contexto escolar. Também possibilitou refletir acerca de questões sobre o currículo escolar, repensando o currículo seriado, tendo em vista outros modos de construí-lo, outras aprendizagens e outros tempos, ou seja, um currículo flexível, incorporando os conteúdos de forma interdisciplinar. Dessa forma, refletiu-se sobre a escola e o currículo delineando a docência, considerando os outros modos de vida no espaço escolar, caracterizado como espaço de possibilidade de cruzamento e diálogos das diferentes culturas.

Em suma, durante os quatro de anos da graduação, progressivamente pude aperfeiçoar mais meus estudos nesta área, participando de diversas formas da vida acadêmica, entre elas: disciplinas, pesquisas, projetos de extensão e atividades práticas na área.

Atualmente, faço parte do projeto de pesquisa *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue* (Processo 454906/ 2014-5), coordenado pela professora Dra. Lodenir Becker Karnopp, iniciado em dezembro de 2014 e com previsão de término em novembro de 2017. A pesquisa tem como objetivo geral analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos nos espaços da educação básica. Além disso, propõe como

³ O Trabalho de Conclusão de Curso está disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/88164>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

objetivos específicos, de modo resumido, problematizar as propostas educacionais do Ministério da Educação, analisar o currículo escolar e as formas de apropriação da cultura surda, investigar a circulação e consumo de artefatos culturais e a circulação e produção de materiais literários no contexto escolar bilíngue.

Esses caminhos traçados, as leituras realizadas durante a graduação, os projetos e práticas que vivenciei e vivencio, atualmente, como professora da rede municipal de Porto Alegre com alunos ouvintes constituem minha experiência. Portanto, nesta dissertação proponho dar continuidade ao caminho que tracei até aqui, configurando-o como um produto das práticas, experiências, reflexões e questionamentos vividos e construídos. A temática da educação literária foi pensada com o propósito de dar continuidade ao que foi analisado no trabalho de conclusão de curso da graduação e que me direcionou a novas perguntas, provocações e interesses de pesquisa aos quais tenho oportunidade de dar sequência neste estudo, atuando concomitantemente com o olhar de docente.

2.1 PESQUISAS ACADÊMICAS: MAPEAMENTO E POSSÍVEIS DIÁLOGOS

Esta subseção tem como objetivo expor um mapeamento de pesquisas acadêmicas propondo pensar sobre o que tem sido produzido e problematizado com relação à temática em investigação nesta pesquisa de mestrado e, ainda, proporcionar uma possibilidade de diálogo e reflexões com estes estudos.

O mapeamento foi realizado em dois *sites* de busca: Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Lume⁴, caracterizado como um espaço que fornece acesso *on-line* para as coleções digitais da universidade e outros documentos, e o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes⁵), caracterizado como uma biblioteca virtual de produções científicas internacionais.

A busca das pesquisas – dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos – foi realizada nos dois *sites* a partir de palavras-chaves utilizadas na presente dissertação de mestrado e/ou palavras que, de alguma forma, se

⁴ Site: <http://www.lume.ufrgs.br/>

⁵ Site: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

aproximam à temática ou ao contexto em que o estudo está inserido. Portanto, no Lume foram encontrados seis trabalhos (três dissertações e três teses), e, no portal da Capes, cinco artigos.

No *site* Lume, ao escrever como palavra-chave “educação literária”, não se encontraram trabalhos relacionando este termo diretamente à surdez. No entanto, foi possível localizar uma tese de doutorado intitulada *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*, do autor Ernani Mügge (2011). O trabalho entende a leitura literária como um direito do aluno e direciona a pesquisa para estudantes do Ensino Médio. Este trabalho diferencia-se da referida pesquisa, pois é direcionado para a prática pedagógica em anos iniciais e no contexto da educação de surdos.

A partir disso, busquei outras palavras-chave que estivessem relacionadas à educação literária, como “leitura literária”, “literatura” e “prática pedagógica”. Nesse ponto, foram encontradas pesquisas, considerando o contexto da surdez, ligadas à literatura, especificamente à literatura surda. Entre elas, a dissertação de mestrado intitulada *Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais*, do autor Cláudio Henrique Nunes Mourão (2011).

Ainda, relacionados à literatura e prática pedagógica, outros trabalhos foram encontrados. No entanto não estavam vinculados à área da educação de surdos. Apresento, como exemplo, a tese de doutorado intitulada “Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental: letramento visual, interação e sentido”, da autora Marília Forgearini Nunes (2013), que propõe pensar a importância da imagem na literatura infantil dentro do contexto escolar. O diálogo com este trabalho torna-se possível e relevante, pois traz contribuições referentes à importância do uso da imagem e a exploração da mesma, sendo esta uma categoria de análise desenvolvida nesta dissertação.

Ao escrever no *site* as palavras “bilinguismo”, “educação bilíngue” e “surdez”, relacionando-as ao processo de escolarização, foi encontrada a dissertação de mestrado *Educação bilíngue: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil*, da autora Ingrid Ertel Stürmer (2015). Essa dissertação, que trata da educação bilíngue como objeto de investigação, apresenta o seguinte problema de pesquisa: “como diferentes discursos acerca da educação bilíngue para surdos constituem modos específicos de se pensar a escolarização desses sujeitos no

cenário brasileiro?”. Apresento esse trabalho, pois propõe pensar a educação bilíngue para alunos surdos considerando o contexto no qual a presente dissertação se insere. Dessa forma, o estudo de Stürmer oferece a possibilidade de se pensar e repensar os discursos que produzem a educação bilíngue.

Importante mencionar que outros trabalhos também foram localizados. Porém, alguns estão ambientados na área da educação digital, entre eles, a dissertação de mestrado *Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa informática na educação de surdos*, da autora Cristiane de Barros Castilho Loureiro (2004). Ou, ainda, estudos ambientados no espaço do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como a dissertação de mestrado da autora Carolina Comerlato Sperb (2012), intitulada *O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos*.

Com relação ao portal da Capes, alguns artigos relacionados à temática puderam ser mapeados. No que se refere à expressão “educação literária”, foi possível encontrar o artigo *Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária*, das autoras Cyntia Graziella Guizelim Simões e Renata Junqueira de Souza (2014). Nesse artigo, as autoras propõem introduzir estratégias de leitura como alternativa metodológica para a educação literária pensada para alunos dos anos iniciais em contexto ouvinte.

Ao escrever o termo “leitura literária”, também foram mapeados alguns artigos, entre eles, o estudo intitulado *O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária*, de Greice Ferreira da Silva e Dagoberto Buim Arena (2012). Nesse artigo, os autores discutem a formação literária circunscrita ao período da Educação Infantil, apontando a formação do gosto literário na criança e o papel da mediação do professor no processo de educação literária. Importante evidenciar este artigo, pois traz problematizações sobre a formação do gosto pela literatura, sendo este um dos aspectos desenvolvidos nesta dissertação de mestrado.

Também destaco o artigo intitulado *Práticas de leitura literária em sala de aula*, de Flávia Brocchetto Ramos, Neiva Senaide Petry Panozzo e Taciana Zanolla (2013). Nesse estudo, as autoras propõem pensar sobre os processos mediadores de leitura literária propostos em sala de aula e expor os princípios para a mediação de leitura do texto literário nos anos iniciais.

Com relação ao termo “prática pedagógica”, foi localizado o artigo *Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura*, dos autores Cláudio José de Almeida Mello, Angela Maria Hidalgo e Aliandra Cristina Mesomo Lira (2011). Nesse estudo, os autores propõem apresentar alternativas de práticas de leitura na escola que influenciem da infância a idades mais avançadas, objetivando uma valorização da leitura em dimensão estética e a mesma como prática social.

Para finalizar, relacionado à literatura e à área da surdez, foi encontrado o artigo *Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação*, das autoras Luciana Cabral Figueiredo e Ana Cristina Guarinello (2012). Nesse estudo, as autoras propõem a incorporação de multimodalidades às práticas educacionais para surdos a partir do uso da literatura infantil com crianças em processo de aquisição da linguagem escrita.

Importante explicar a importância de relacionar e dialogar com trabalhos no contexto da educação dos ouvintes, pois de alguma forma as considerações/problematizações/ideias trazem contribuições para a educação de surdos, podendo ser adaptadas ao contexto desses alunos. Além disso, considero relevante destacar que estes são estudos que auxiliam a pensar a educação literária – foco do presente trabalho – dentro do contexto escolar, apresentando outros autores, estratégias e problematizações para a construção deste conceito que ainda é pouco encontrado em trabalhos, principalmente, quando relacionado à área da educação de surdos.

Portanto, tenho como intenção pensar as práticas pedagógicas de educação literária dentro de um contexto de escolarização em escolas de surdos com perspectiva bilíngue com alunos em classes de alfabetização. Dessa forma, as pesquisas e estudos mencionados anteriormente colaboram para as teceduras de conhecimento sobre a temática, bem como apresentam diferentes possibilidades de diálogo entre eles, direta ou indiretamente.

3 APORTE TEÓRICO

Nesta seção apresento os conceitos e articulações teóricas que nortearam a presente pesquisa. Organizei-a em quatro subseções para contemplar os conceitos principais que constituem o estudo: (3.1) *Estudos Culturais em Educação*, por meio da qual apresento a linha de pesquisa a que está filiado o estudo; (3.2) *Estudos Surdos, Educação de Surdos e o Bilinguismo*, por meio da qual apresento a perspectiva e o contexto da educação de surdos envolvendo os conceitos da área; (3.3) *Contextos e conceitos literários: literatura infantil, narrativa e alfabetização*, em que exponho alguns conceitos principais que perpassam a educação literária para, em seguida, na última subseção, (3.4) *Educação Literária: contextualizações, proposições e intenções na educação de surdos*, apresentar de que forma o conceito de educação literária será abordado. Importante deixar claro que não tenho como intenção expor os conceitos como verdades únicas e intransponíveis, mas expor noções sobre os mesmos embasadas em pesquisas realizadas na área.

3.1 ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Proponho, nesta subseção, expor sob quais lentes este estudo está amparado, a fim de contextualizar e localizar o leitor. Além disso, pretendo explicitar e articular o conceito de representação, na centralidade da produção da cultura, configurando-se, nesta dissertação, como a base para o desenvolvimento do estudo vinculado à linha de pesquisa escolhida.

Destarte, esta pesquisa tem como suporte teórico-metodológico os Estudos Culturais em Educação. Tal suporte não é caracterizado como um “[...] um conjunto articulado de ideias e pensamento. Como dizem seus cronistas mais contundentes, eles são e sempre foram um conjunto de formações instáveis e descentradas”, como afirmam Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 39). Sendo assim, a linha de pesquisa pode ser concebida como uma possibilidade de “partilhamento de entendimentos, de

conceitos-chaves e ‘formas de olhar’ que eles trouxeram, principalmente, para a área das humanidades – da comunicação, da literatura [...]” (COSTA, 2005, p. 112).

Os Estudos Culturais se caracterizam como um espaço de possíveis discussões e intervenções, assim como afirmam Nelson, Treichler e Grossberg (2009, p. 34):

A tensão produtiva em torno dos modelos de cultura e de modernidade define a prática específica dos Estudos Culturais, molda as constantemente transformadas relações da história, da experiência e da cultura e fornece um lugar que torna o julgamento e a intervenção possíveis.

Ao analisar, portanto, aspectos da educação escolar de surdos, tenho por intenção desenvolvê-la a partir da ótica cultural viabilizada pelos Estudos Culturais. Sobre isso, Moreira e Candau (2003, p. 159) destacam que:

Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber uma experiência pedagógica “desculturizada”, em que a referência cultural não esteja presente.

Com o surgimento desse campo de pesquisa, a cultura teve seu conceito (re)constituído. Assim, propuseram-se espaços nos quais fosse possível contestar as tradições elitistas que “persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa [...]” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 37). Dessa forma, com o advento da virada linguística, a cultura passa a ser discutida não mais no singular, mas no plural. Portanto, “em sua flexão plural – culturas – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido” (COSTA, 2005, p. 108). Desse modo, as diversas culturas - entre elas, a cultura surda - passaram a ser consideradas.

Torna-se importante esclarecer que o conceito de cultura é central, pois “perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.” (VEIGA-NETO, 2003, p. 6). Assim, compreendendo-se a amplitude da cultura e a sua constituição relacionada aos aspectos da vida social, a centralidade da cultura tem, portanto, “uma dimensão epistemológica, que vem sendo denominada “virada cultural”, referindo-se a esse poder instituidor de que são dotados os discursos circulantes no circuito da cultura.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38). Essas considerações são ressaltadas por vários autores, entre eles Stuart Hall.

Ainda sobre os Estudos Culturais em Educação, alio-me à afirmação de Silva: “Numa definição sintética, poder-se-ia dizer que os Estudos Culturais estão preocupados com questões que se situam na conexão entre cultura, significação, identidade e poder.” (2007, p. 134). Desse modo, a relação entre poder e prática cultural caracteriza-se como um dos pontos distintivos dessa linha de pesquisa.

Considerando a relação mencionada anteriormente, a cultura configura-se como um campo de luta onde o “significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58). Ao escrever sobre cultura, considero o espaço em que esta pesquisa se dá, sendo este o espaço escolar. Portanto, ao compreender a escola como um espaço cultural, ambas - escola e cultura - “não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados”. (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 160). Além disso, os Estudos Culturais “vêm possibilitando entender de forma diferente, mais ampla, mais complexa e plurifacetada a própria educação, os sujeitos que ela envolve, as fronteiras”. (COSTA; SILVEIRA E SOMMER, 2003, p.54)

Sobre a relação escola e cultura, evidencia-se o vínculo direto da cultura com a construção e planejamento da prática pedagógica. Em vista disso,

[...] a cultura é uma das condições constitutivas de existência dessa prática, o que faz com que toda prática social tenha uma dimensão cultural. Aceitando-se esse ponto de vista, não há como se negar a estreita relação entre as práticas escolares e a(s) cultura(s). (MOREIRA; CANDAU, 2003, 159)

Dentro desse contexto, as práticas pedagógicas são práticas que envolvem representações que “inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas.” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 38).

Com relação ao papel dos professores e à relevância da sua prática pedagógica em sala de aula, relacionada à cultura, Giroux (2009, p. 94) afirma:

Ao transformar a cultura num constructo central de nossas salas de aula e de nossos currículos, os Estudos Culturais focalizam os termos da aprendizagem em torno de questões relacionadas às diferenças culturais, ao poder e à história.

Complementa isso, a importância da formação docente para a compreensão da cultura. Sobre isso, os Estudos Culturais propõem que “[...] os/as professores/as sejam educados/as para serem produtores/as culturais, para tratar a cultura como uma atividade inconclusa e aberta à contestação” (GIROUX, 2009, p. 95).

Portanto, cultura, representação e outros conceitos passam a ser articulados e a se configurar como ocupantes do primeiro plano da cena pedagógica, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003). Configurando-se como um dos pontos constitutivos do “circuito da cultura”, Hall (1997, p. 19) afirma que a “A relação entre as “coisas”, conceitos e signos está na base da produção de significados de uma linguagem. O processo que une estes três elementos é o que chamamos de ‘representação’⁶”.

Para escrever sobre a representação, torna-se necessário explicitar o estudo do significado e da linguagem, respectivamente. O significado, segundo Hall (1997), é dado através da forma como representamos, a partir de palavras e histórias que contamos, a forma e os valores que atribuímos. Logo, “os significados são produzidos, e circulam, através de diversos processos e práticas.” (WORTMANN, 2001, p. 156).

Dando continuidade à reflexão sobre a linguagem, é importante mencionar que ela não se limita apenas a ser uma descrição e interpretação do mundo, mas como afirma Bujes (2005, p. 187): “as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais.”. A linguagem, desse modo, “é um dos “meios” através dos quais pensamentos, ideias e sentimentos são representados em uma cultura.⁷” (HALL, 1997, p. 1). A linguagem, ao ser caracterizada pela possibilidade de construção de significados, passa, portanto, a funcionar como um sistema de representação.

Dessa forma, considerando o significado e a linguagem na constituição da representação, Silva (2006, p.61) explica que:

É na representação, entretanto, que o poder do olhar, o olhar do poder, se materializam; é na representação que o visível se torna dizível. É na representação que a visibilidade entra no domínio da significação. A visibilidade sem a representação realiza apenas a metade do percurso que liga a visão com a linguagem: aqui as coisas visíveis são vistas, já, como dependentes do significado, como dependentes de representações

⁶ No original: *The relation between ‘things’, concepts and signs lies at the heart of the production of meaning in language. The process which link these three elements together is what we call ‘representation’.* (Tradução nossa)

⁷ No original: *Language is one of the ‘media’ through which thoughts, ideas and feelings are represented in a culture.* (Tradução nossa)

anteriores. Só adquirem, entretanto, um significado adicional, uma mais-valia de significação, quando se materializam num significado que exceda à visibilidade: quando se tornam uma representação.

Trabalhar com representações “[...] implica lidar com a descoberta e a interpretação de entendimentos dos sujeitos sobre o ‘mundo real’, buscando aproximá-los (através de ‘práticas pedagógicas’, por exemplo) de ‘modelos e padrões’ definidos na cultura”. (WORTMANN, 2001, p. 156). Além disso, ao considerar a fala de docentes sobre a sua prática pedagógica, nesta pesquisa, considera-se o conceito de representação como,

[...] um processo de produção de significados sociais através dos diferentes discursos. Os significados têm, pois, que ser criados. Eles não pré-existem como coisas no mundo social. É através dos significados, contidos nos diferentes discursos, que o mundo social é representado e conhecido de uma certa forma, de uma forma bastante particular e que o eu é produzido. (SILVA, 2009, p. 199).

A partir dessas explanações, exponho a representação articulada ao conceito de significado e linguagem. Alio-me a Stuart Hall (1997, p. 1), que afirma que:

Já a linguagem é o meio privilegiado através do qual “damos sentido” às coisas, onde o significado é produzido e trocado. Os significados só podem ser partilhados através do nosso acesso comum à linguagem. Assim sendo, a linguagem é fundamental para o significado e a cultura sempre foi considerada como o elemento chave dos valores e significados culturais.⁸

Torna-se, assim, possível debater as práticas pedagógicas com o intuito de ressignificá-las, “Na medida em que os significados expressos na representação não são fixos e estáveis, mas flutuantes e indeterminados [...]” (SILVA, 2009 p. 201). Sendo assim, as práticas escolares sob uma ótica cultural, de acordo com Costa (2005, p. 114-115),

[...] são problematizadas e constituídas como objeto de estudo sob uma ótica cultural, oportunizando seu esquadramento e análise como produtoras de significados, como imersas em redes de poder e verdade, em discursos circulantes, através dos quais se legitimam determinadas representações de crianças, de menino e de menina, de estudante, de professores e professoras, de trabalho docente, e alfabetismo, de determinados componentes curriculares e de educação.

⁸ No original: *Now, language is the privileged médium in which we ‘make sense’ of things, in which meaning is produced and exchanged. Meanings can only be shared through our common access to language. So language is central to meaning and culture and has always been regarded as the key repository of cultural values and meanings.* (Tradução nossa)

Ainda, considerando a educação de surdos e a educação literária, mostra-se importante contextualizar o leitor sobre as representações que perduraram, e talvez ainda perdurem, referentes ao aluno surdo, no que diz respeito à leitura e à escrita e, conseqüentemente, às práticas pedagógicas envolvidas nesse processo. Através de diversos estudos, os surdos passaram a ser caracterizados como maus leitores. “Isso se deve, principalmente, à dificuldade na compreensão do texto escrito e aos baixos níveis de leitura alcançados por grande parte deles.” (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 113).

As autoras explicam que “[...] os surdos não apresentam dificuldades para decodificar símbolos gráficos, demonstrando, assim, entender a mecânica da leitura. No entanto, na maioria dos casos, não compreendem o que leem” (FRIÃES; PEREIRA, 2000, p. 113). Complementando essa afirmação, Karnopp e Pereira (2015, p. 34) afirmam que:

O distanciamento de práticas de leitura e de escrita, somado a pouca ou nenhuma familiaridade com o português, resulta em alunos que sabem codificar e decodificar os símbolos gráficos, mas que não conseguem atribuir sentido ao que leem.

Articulada a isso, destaca-se a influência das representações do aluno no fazer pedagógico. Percebe-se, com isso, a recorrência da representação do surdo como um mau leitor e/ou como alguém que apresenta dificuldades na escrita. Como reflexo dessa representação, tendeu-se, ao longo da história, a uma “facilitação” desse processo, por exemplo, com a apresentação de frases curtas e simplificadas. Sobre isso, Lebedeff (2007, p. 128) menciona que: “Outra dificuldade, encontrada não só pelas crianças surdas, mas também pelas ouvintes, é a artificialização da língua escrita em sala de aula nos anos iniciais de escolarização”.

Também, como reflexo dessa simplificação, percebe-se a apresentação constante de livros direcionados aos primeiros leitores, por exemplo, com pouco texto e com letra em formato bastão. Conforme Smith (1989, p. 201):

A leitura não é uma questão de identificar letras, a fim de reconhecer palavras individuais, exatamente como a identificação de palavras não requer a identificação de letras. Na verdade, qualquer esforço por parte de um leitor, para identificar palavras uma de cada vez, sem aproveitar a vantagem de sentido como um todo, indica um fracasso para a compreensão e está provavelmente fadado ao fracasso. Da mesma forma, qualquer esforço para identificar e talvez “pronunciar” letras individuais tende a não levar a uma identificação eficiente das palavras.

A partir das considerações expostas, propõe-se com esta pesquisa analisar representações docentes implicadas na educação literária e a percepção das professoras referente à literatura em salas de aulas bilíngues. Portanto, as representações são compreendidas e aplicadas entendendo que:

Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. Representações, obviamente, não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações [...]. (MOSCOVICI, 2003, p. 41)

A partir das falas das docentes, com o olhar direcionado a uma ótica cultural, oportunizado pelo conceito de representação que se desloca e produz sentidos no contexto escolar, tem-se a possibilidade de analisar o que tem sido dito através da linguagem e construído através dos significados sobre a educação literária de alunos surdos com foco nas práticas pedagógicas. É mediante esta possibilidade, mencionada anteriormente, que esta dissertação se desenvolve.

3.2 ESTUDOS SURDOS, EDUCAÇÃO DE SURDOS E O BILINGUISMO

Esta dissertação está situada no contexto da educação de surdos e nos aspectos que a constituem. Em vista disso, utilizo-me desta subseção para apresentar o conceito e a visão de surdez que embasam este trabalho, articulados aos Estudos Surdos. Também apresento uma breve contextualização das lutas surdas e aspectos referentes à educação, entre elas, considerações sobre o bilinguismo, a educação bilíngue e outras articulações teóricas relacionadas à temática.

Esta pesquisa propõe amparar o reconhecimento do surdo como pertencente a um grupo linguístico minoritário com identidade e cultura próprias. No entanto, ressalto que a temática da surdez “se configura como território de representações que não podem ser facilmente delimitadas ou distribuídas em ‘modelos sobre a surdez’”. (SKLIAR, 2015, p. 9). Para além disso, saliento que não existem

representações corretas ou incorretas, mas compreendo a surdez, essencialmente, em um nível epistemológico através da análise “das relações entre conhecimento e poder” (SKLIAR, 2015, p. 10), considerando uma dimensão política. A surdez, portanto, é entendida como uma invenção. Sobre isso, Lopes (2007, p. 18) afirma que:

[...] uma invenção quando a vemos como um traço/marca sobre o qual a diferença se estabelece produzindo parte de uma identidade; quando a usamos para nos referirmos àquilo que não sou; quando ela é que mobiliza a formação de políticas de acessibilidade; quando ela começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta pelo reconhecimento daquele que se aproxima, antes de qualquer outra razão porque compartilha de uma experiência comum ser surdo.

Ao compreender o surdo através da diferença cultural, como um sujeito pertencente a um grupo linguístico minoritário, distancio-me de uma compreensão clínica, que o marca e o caracteriza pela falta de algo e que, por conseguinte, necessita ser reabilitado. Considero o sujeito surdo como aquele que se constitui pela experiência visual através da cultura surda e de uma língua própria. Ao perceber o surdo através da compreensão mencionada anteriormente, torna-se importante explicitar que não há uma única forma de ser surdo e que, portanto,

[...] não há uma essência acima de qualquer atravessamento cultural; há, sim, representações, códigos, sentimentos compartilhados por um grupo de pessoas, todos forjados nas experiências vivenciadas por sujeitos surdos diferentes e em espaços distintos. (LOPES, 2007, p. 88)

Articulada a essas considerações, fundamento o presente estudo na perspectiva dos Estudos Surdos, que compreendem a surdez “como uma diferença que agrega, gera e alimenta tanto relações com outros surdos quanto tensões e diferenciações inventadas no interior do próprio grupo.” (LOPES, 2007, p. 24). Complemento, ainda, que os Estudos Surdos podem ser denominados como a “[...] luta contra a interpretação da surdez como deficiência, contra a visão da pessoa surda enquanto deficiente, doente e sofredor, e, contra a definição da surdez enquanto experiência de uma falta” (SÁ, 2002, p. 48). Ao utilizar a expressão Estudos Surdos, a faço, como afirma Lopes (2007, p. 24), como uma forma de “marcar uma posição política e epistemológica”.

Além disso, com relação ao campo dos Estudos Surdos, entendo que ele “aproxima[-se] de um conjunto de concepções de ordem linguística, multicultural e

antropológica, pois são essas que apresentam uma relação com o conhecimento do mundo dos surdos” (LUNARDI, 2015, p. 164). A partir desta vertente teórica, o sujeito surdo passa a não ser mais visto como um sujeito que precisa ser reabilitado e classificado segundo os graus de perda auditiva. Assim, os Estudos Surdos se articulam e têm como propósito modificar as representações sobre as identidades surdas, não mais relacionadas à anormalidade ou deficiência (FERNANDES; MOREIRA, 2014). Objetivo, portanto, olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural e o das práticas envolvidas nesse processo.

Diante disso, apresento os Estudos Surdos vinculados aos Estudos Culturais em Educação, uma vez que ambos entendem a cultura como um campo repleto de significações, em que através das representações e relações de poder “analisam e questionam as relações de poder enfatizando que toda relação de poderes e saberes é uma relação discursiva” (SÁ, 2002, p, 9), colocando-se em jogo a definição da identidade dos diferentes grupos.

Ainda considerando a articulação mencionada anteriormente, entendo que os “Estudos Surdos inscrevem-se como uma das ramificações dos Estudos Culturais, pois enfatizam as questões da cultura, das práticas discursivas, das diferenças e das lutas por poderes e saberes” (SÁ, 2002, p. 47). Também possibilitam e permitem a problematização daquilo que não é problematizado dentro da área da educação especial e de outras abordagens relacionadas à temática (SKLIAR, 2015).

Importante contextualizar que a expressão “Estudos Surdos” surgiu no Brasil, a partir de uma tentativa de traduzir os chamados *Deaf Studies*, realizados por pesquisadores, principalmente dos Estados Unidos. Os Estudos Surdos em Educação foram desenvolvidos por um grupo de especialistas de distintas áreas, principalmente especialistas da Educação e da Linguística, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS.

Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. (SKLIAR, 2015, p. 5).

Além disso, os Estudos Surdos propõem problematizar as representações “dominantes, hegemônicas, e ‘ouvintistas’ sobre as identidades surdas, a língua de sinais, a surdez e os surdos” (SKLIAR, 2015, p. 30).

Outro aspecto a ser explanado, nesta subseção, refere-se à história da educação de surdos e às abordagens relacionadas a ela. Sobre a instituição escolar, contextualizo brevemente as escolas especiais, que, durante anos, receberam os sujeitos surdos. Apesar do descontentamento com a denominação “especial”, “essa escola ainda se constituía num espaço qualificado, em que os profissionais eram devidamente capacitados e conheciam a língua de sinais, e a condição de ser surdo era respeitada.” (LOPES, 2007, p.78-79). Essas escolas especiais eram marcadas pelo modelo clínico-terapêutico e tinham como objetivo corrigir e reparar a surdez. Constituindo-se como um espaço de “reabilitação, assistência, cuidado, ensino de habilidades básicas e educação menor para quem não se imaginava ser capaz de aprender.” (LOPES, 2007, p.78-79).

Evidenciou-se que, durante muitos anos, perdurou a perspectiva educacional oralista. Sobre isso, Nídia de Sá (2002, p. 63) afirma que “Oralismo é o nome dado àquelas abordagens que enfatizam a fala e a amplificação da audição e que rejeitam, de maneira explícita e rígida, qualquer uso da língua de sinais”. Com relação a isso, o “[...] enfoque principalmente clínico-reabilitador impôs-se durante muito tempo a quaisquer outros” (LOPES, 2007, p. 50). Em vista disso, a Língua de Sinais era proibida de ser usada, e as lutas pela sua sobrevivência são exemplos da resistência do povo⁹ surdo. Perlin e Strobel (2014, p. 27) afirmam que:

[...] mesmo que, por muitos anos, tenham proibido de usar a língua de sinais, ela sobreviveu graças à resistência contra a prática ouvintista; muitas crianças em escolas para surdos, quando sua língua era proibida, a praticavam às escondidas entre si [...].

No entanto, a partir da década de 1990, os surdos passaram a lutar e a resistir aos modelos antes vigentes: “Os movimentos surdos em prol da conquista de um espaço surdo, dos direitos de os surdos terem uma língua e de serem reconhecidos como um grupo cultural acentuaram-se, no Brasil, na década de 1990”. (LOPES, 2007, p. 52). Um exemplo de luta da comunidade surda está relacionada à Língua Brasileira de Sinais – Libras – e ao seu reconhecimento político. O reconhecimento da língua se consolidou a partir do fortalecimento e mobilização da comunidade surda, ocorrendo a partir da luta da comunidade de

⁹ “Povo, por si mesmo, sempre é um movimento, algo que se afirma, que não para, que evidencia suas lutas, seus direitos, suas estratégias” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 27)

surdos, organizada em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS).

Importante mencionar que, “embora se encontrem registros de que já no século XVIII se reconhecia a importância da Língua de Sinais, foi somente no século XX, nos anos de 1960, que tiveram início os primeiros estudos linguísticos sobre ela” (PERLIN; STROBEL, 2014, p. 27). A partir desses movimentos e lutas, a Libras passou a ser oficializada pela Lei Federal 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconheceu o estatuto linguístico da língua de sinais, conforme consta a seguir:

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. (BRASIL, 2002)

O reconhecimento da cultura surda e da Libras ocorreu devido às lutas políticas travadas, às resistências relacionadas com as práticas ouvintistas¹⁰ (normalização e correção) e à busca da comunidade por esse reconhecimento. Além de uma questão linguística, as lutas constituíram-se também pela reivindicação de uma escola de surdos que pautasse a sua educação a partir de uma visão cultural e socioantropológica da surdez. Com esses movimentos e lutas, a discussão foi encaminhada ao Ministério da Educação e, com isso, foi conquistada “a construção de algumas escolas de surdos, bem como a mudança de nomes de ‘escola especiais para surdos’ para ‘escolas de surdos’.” (LOPES, 2007, p.79). Com relação às escolas participantes desta pesquisa, todas apresentam em seu nome alguma marca referente à educação a que se propõem.

As lutas que vêm sendo travadas historicamente são contextualizadas e vão delineando também o espaço escolar, propondo mais do que um sistema linguístico, mas demarcando, principalmente, a construção de uma experiência visual (SKLIAR, 2015). É nesse espaço - a escola - e a partir dele que os movimentos também são organizados e problematizados, a cultura é reconhecida, a língua de sinais é valorizada, e o conhecimento é construído.

¹⁰ 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).

A escola de surdos é considerada um espaço linguístico fundamental para o aluno surdo, principalmente para aquele que está em fase de alfabetização, pois “normalmente é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais.” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.23). Na maioria dos casos, os alunos são filhos de pais ouvintes, portanto

a escola de surdos sempre será um espaço de encontro surdo, pois, além de ser a primeira instituição em que muitos têm a chance de conviver e de se autoidentificar com outros surdos, é também um espaço de convivência “acima” de qualquer suspeita. (LOPES, 2007, p81)

No entanto, não quero afirmar que o aluno chegue à escola sem nenhum tipo de comunicação, pois as experiências são diversificadas; no entanto é na escola que ele tem o contato direto e profundo com a Libras e a possibilidade de convivência com outros surdos, contribuindo para a construção da sua identidade. Perlin (2015, p. 54) afirma que “O encontro surdo-surdo é essencial para a construção da identidade surda, é como um abrir o baú que guarda os adornos que faltam ao personagem”.

Muitas lutas também envolveram uma abordagem educacional bilíngue que compreendesse o espaço das línguas - de modalidades diferentes - que envolvem esse contexto. Com relação ao bilinguismo, esta pesquisa está baseada no contexto de escolas de surdos que amparam sua proposta político-pedagógica de ensino no bilinguismo. Assim, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 18):

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.

Portanto, o bilinguismo configura-se como uma filosofia na educação de surdos. Destaco que, “ser surdo e usuário da língua de sinais é enfrentar ‘também’ uma situação bilíngue, pois o surdo está exposto à língua portuguesa tanto na modalidade oral quanto escrita” (KARNOPP, 2005, p.106).

Torna-se necessário esclarecer que a educação bilíngue direciona-se para além do olhar entre duas línguas e como uma abordagem que “precisa definir também os aspectos antropológicos, sociais, culturais, políticos, históricos e

cognitivos que o orientam”. (SÁ, 2015, p. 183). Cabe ressaltar também que, no que tange à língua de sinais, não se trata de apenas aceitá-la, “mas de viabilizá-la, pois todo o trabalho pedagógico que considere o desenvolvimento cognitivo tem que considerar a aquisição de uma primeira língua natural”. (SÁ, 2002, p. 66). Por “língua natural”, entende-se “uma língua que foi criada e é utilizada por uma comunidade específica de usuários, que se transmite de geração em geração, e que muda tanto estrutural como funcionalmente com o passar do tempo”. (SKLIAR, 2015, p. 27).

O bilinguismo, dentro do contexto escolar, se configura a partir do uso de duas línguas e diferencia-se pelo fato de a primeira ser visual, e a segunda, escrita. Portanto, o ensino bilíngue, no contexto da educação de surdos:

[...] configura-se diante da coexistência da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas duas línguas reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 13)

A educação bilíngue tem como característica, nas escolas de surdos, a Libras, configurando-se como a primeira língua, e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua. A partir das considerações de Svartholm (2014) “o termo ‘primeira língua’ não é normalmente usado para a ordem precisa em que a língua é aprendida, mas sim pelo seu papel no desenvolvimento da criança”. Na sequência, considera segunda língua: “[..] geralmente se refere à língua que é ensinada dentro da sociedade em que ela é usada”. (p. 35).

Sobre a educação bilíngue de surdos, é importante informar o leitor que esta foi oficializada pelo Decreto 5.626 de 2005, que assinala que “a educação de surdos no Brasil deve ser bilíngue, garantindo o acesso à educação por meio da língua de sinais e o ensino da língua portuguesa escrita como segunda língua” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p.17). A partir disso, torna-se assegurado o direito do aluno de utilizar e aprender a sua primeira língua, sendo esta caracterizada como uma língua gestual-visual ou “(espaço-visual), pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.” (QUADROS; KARNOPP, 2007, p. 47-48).

Ao se considerar o uso de duas línguas na educação de surdos, outras especificidades a constituem, entre elas, o sistema *SignWriting*. De forma breve, explicito que este é denominado como sistema de escrita da língua de sinais. Este

foi “inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton [...]” (STUMPF, 2007, p. 50). Sobre esse sistema, a autora discorre que:

[...] representar línguas de sinais de um modo gráfico esquemático que funciona como um sistema de escrita alfabético, em que as unidades gráficas fundamentais representam unidades gestuais fundamentais, suas propriedades e relações. (STUMPF, 2005, p. 147-148)

Além disso, esse sistema é defendido por alguns autores, entre eles, Stumpf (2005, p.146), quando destaca que:

É coerente que a criança que usa a língua de sinais possa aprender a ler e escrever nessa mesma língua, assim vai aperfeiçoar sua comunicação e a partir do conhecimento consistente de sua primeira língua, poderá aprender uma segunda língua, no caso do surdo, o português escrito [...].

Como será possível perceber no agrupamento analítico 5.4, “*As duas línguas transmitem significado*”: o *bilinguismo na educação de surdos* – em que o tema será mencionado –, esse sistema se mostra presente nas práticas pedagógicas. No entanto, cabe esclarecer que esse sistema apareceu na fala de apenas duas das seis professoras entrevistadas, o que demonstra que, ao menos conforme observado nesta pesquisa, esse sistema é pouco usual nas práticas pedagógicas.

Torna-se relevante, considerando as especificidades demarcadas anteriormente, a pertinência de se (re)pensar o currículo. Assim, de acordo com Lopes (2007, p.86):

O currículo surdo não pode ser entendido apenas no âmbito das práticas cotidianas, de metodologias, de ter ou não ter domínio de um vocabulário em língua de sinais; ele nem mesmo pode ser entendido como sendo uma inclusão simplificada de conteúdos sobre a história surda, sobre a língua escrita dos surdos etc. Um currículo surdo exige que nós pensemos na nossa capacidade de olhar para os surdos colocando-os em outras tramas, que não aquelas atreladas às pedagogias corretivas.

No entanto, o bilinguismo exige “o cuidado de não se estar pretendendo uma exclusividade para a língua de sinais [...]” (SÁ, 2002, p. 67), mas também garantir ao aluno o ensino da língua portuguesa, preferencialmente, na modalidade escrita. Assim, como afirma Lopes (2007, p. 67), “A definição de uma proposta bilíngue de educação de surdos implica a definição das línguas em que os sujeitos são capazes de se pronunciar e dos contextos em que o fazem”. É necessário esclarecer ao leitor que não tenho como foco, nesta pesquisa, apresentar um estudo aprofundado sobre

o currículo das escolas de surdos pesquisadas, mas o menciono por ser um dos artefatos que também constitui, influencia e organiza a prática pedagógica.

Considerando que esta pesquisa propõe pensar sobre a prática pedagógica de professoras bilíngues, vale ressaltar também o papel das mesmas como mediadoras desse processo, às quais cabe, em razão da função que nele exercem, a compreensão da sua ação política, “na dimensão do seu papel social, resgatando a intencionalidade de seu fazer pedagógico” (SILVA, 2012, p. 101). No caso desta pesquisa, todas as professoras participantes são ouvintes, fluentes em línguas de sinais e estão imersas na cultura surda, compreendendo as especificidades desse contexto.

Dessa forma, o estudo da educação literária a partir da literatura infantil em turmas de alfabetização foi discutido em uma proposta bilíngue, em que duas línguas diferentes fazem parte do contexto escolar, conforme explicitado na próxima subseção.

3.3 CONTEXTOS E CONCEITOS LITERÁRIOS: LITERATURA INFANTIL, NARRATIVA E ALFABETIZAÇÃO

Pretendo com esta subseção apresentar quatro conceitos fundamentais para o desenvolvimento do estudo, sendo eles: prática pedagógica, literatura infantil, leitura literária e narrativa. Além disso, objetivo contextualizá-los teoricamente, articulando-os ao conceito de representação.

Inicialmente, torna-se necessário elucidar a concepção de prática pedagógica, sendo este um conceito primordial para o desenvolvimento desta pesquisa. Assim, ela é caracterizada, neste estudo, como “uma rede viva de troca, criação e transformação de significados” (GÓMEZ, 2000, p. 85). Desenvolvo esse conceito sob uma perspectiva cultural e social, pois a prática pedagógica:

é determinada por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam. (CARVALHO; NETTO, 1994, p.59).

Nesse espaço as representações são construídas e constituídas. Nesta pesquisa, o foco do roteiro de entrevistas foram as compreensões e os usos da literatura infantil na prática pedagógica de professoras em escolas de surdos. Antes disso, aproveito para expor brevemente a problemática da escolarização da leitura, abordada por Magda Soares. A autora menciona que, ao ser considerada inevitável a escolarização da literatura infantil, julga-se relevante “que essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário” e que “propiciem à criança a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele.” (SOARES, 1999, p. 42).

Quanto ao processo de escolarização da literatura, exponho algumas considerações previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – sobre a literatura infantil no processo escolar. No entanto, para isso torna-se importante explicitar o que é e o que propõe esse documento. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394), houve um reforço sobre a

[...] necessidade de se propiciar a todos a formação básica comum, o que pressupõe a formulação de um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, incumbência que, nos termos do art. 9º, inciso IV, é remetida para a União. Para dar conta desse amplo objetivo, a LDB consolida a organização curricular de modo a conferir uma maior flexibilidade no trato dos componentes curriculares, reafirmando desse modo o princípio da base nacional comum (Parâmetros Curriculares Nacionais), a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino e escola na prática, repetindo o art. 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1997, p. 14)

Dessa forma, o documento intitulado *Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos parâmetros curriculares nacionais* afirma que deve ser propiciado aos alunos o “estudo da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural e da realidade social e política, enfatizando-se o conhecimento do Brasil” (1997, p. 14). Também tem como intenção apresentar ao docente um “referencial comum para a formação escolar no Brasil” (1997, p. 18), apresentando o que deve ser garantido aos alunos, considerando as diferentes realidades sem, no entanto, descaracterizá-las nem desvalorizá-las.

Destaco alguns excertos sobre a literatura, o texto literário e o processo de ensino, a partir do que é proposto nos PCNs de Língua Portuguesa e, dessa forma, previsto para o ensino na sala de aula. Ao mencionar a literatura, o documento afirma que a mesma não é

[...] cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. (BRASIL, 1997, p. 29)

O documento sugere que o trabalho com o texto literário esteja “[...] incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. (BRASIL, 1997, p.29). Também afirma que o ensino da literatura ou da leitura literária “envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita”. (BRASIL, 1997, p. 30). Recomenda ainda que esse material seja apresentado ao aluno de forma contextualizada, pois “de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias. (BRASIL, 1997, p. 30)

Menciono também o documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que estabelece “a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). As diretrizes também discorrem sobre o uso da literatura em sala de aula,

A escola deve adotar formas de trabalho que proporcionem maior mobilidade às crianças na sala de aula, explorar com elas mais intensamente as diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, utilizar mais materiais que proporcionem aos alunos oportunidade de racionar manuseando-os, explorando as suas características e propriedades, ao mesmo tempo em que passa a sistematizar mais os conhecimentos escolares. (BRASIL, 2013, p.121)

Esse material ressalta que, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, deve ser assegurado ao aluno o desenvolvimento de variadas formas de expressão, abrangendo “o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, de Ciências, de História e de Geografia”. (BRASIL, 2013, p.122).

Analisando as entrevistas realizadas, todas as professoras fazem uso da literatura infantil - com variações e semelhanças de intenção e propostas - em suas práticas de sala de aula, como poderá ser visto nos agrupamentos analíticos. A

partir da contextualização apresentada dos PCN's e Diretrizes, e considerando que se priorizou a literatura infantil nesta pesquisa, por envolver apenas turmas em período de alfabetização, destaco algumas considerações sobre esse conceito. Com o propósito de compreendê-lo, entendendo que o mesmo não possui uma definição única, torna-se relevante contextualizá-lo. Alio-me a Silveira (2004), para quem a literatura infantil

[...] como produto cultural de contornos específicos, se constituiu no mundo ocidental no momento em que o conceito de infância também se consolidou, ou seja, quando a sociedade passou a representar as crianças como seres com perspectiva, a serem formados e educados para uma vida posterior adulta. (SILVEIRA, 2004, p. 175)

Esclareço que não tenho como intenção neste estudo responder o que é a literatura infantil. No entanto, proponho-me a pensar e apresentar noções sobre o modo como a mesma tem sido abordada por pesquisadores da área. Com relação a isso, Peter Hunt (2010, p. 75) afirma:

Dessa maneira, não pode haver uma definição única de "literatura infantil". O que se considera um "bom" livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; "bom" em termos de eficácia para a educação, aquisição da linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou "bom" em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico.

Para propor uma compreensão/noção da literatura infantil, e considerando a instabilidade do conceito infância, torna-se relevante, como esclarece Peter Hunt, considerar o leitor a quem se destina determinada obra.

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos do leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. [...] A possibilidade de o texto receber, posteriormente, um valor de reconhecimento depende das circunstâncias de seu uso. (HUNT, 2010, p. 100-101)

Reforço a ideia destacada acima, que diferencia a literatura infantil das demais literaturas, a partir do que foi mencionado por Coelho (1991, p. 26): "Em essência, sua natureza é a mesma que se destina aos adultos. As diferenças que a

singularizam são determinadas pela *natureza do seu leitor/receptor: a criança*". [grifos da autora].

Outro aspecto adequado a ser acentuado refere-se às modalidades de textos que o termo literatura infantil abarca, sendo eles: "os contos de fadas, fábulas, contos maravilhosos, lendas, estórias do cotidiano... até biografias romanceadas, romances históricos, literatura documental ou informativa". (COELHO, 1991, p. 42)

Para além de conceituações e usos pedagógicos, é imprescindível destacar também a literatura infantil como arte. Dessa forma, Coelho ressalta que:

A Literatura Infantil é, antes de tudo, *literatura*; ou melhor, é *arte*: fenômeno de criatividade que representa o Mundo, o Homem, a Vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática; o imaginário e o real; os ideais e a sua possível/impossível realização... [grifos da autora] (COELHO, 1991, p.24)

Além disso, é relevante mencionar a importância da literatura infantil no espaço escolar, compreendendo os benefícios que a mesma apresenta a longo prazo e entendendo que o período de alfabetização é marcado pelos primeiros contatos com material literário. Portanto, considera-se que:

[...] a função da oferta e do ensino da literatura infantil para o pequeno sujeito leitor na escola transcende intenções singelas de "dar asas à imaginação e provocar prazer", para assumir a função de formação integral do homem e de suas funções consideradas superiores e criativas em todas as áreas do conhecimento. A maturidade da imaginação no adulto dependerá do seu desenvolvimento desde a infância e a literatura infantil tem lugar destacado nesse processo. (ARENA, 2010, p. 32)

Ao delimitar a literatura infantil no contexto de sala de aula, apresento o terceiro conceito que perpassa diretamente a temática, a leitura literária. De acordo com Peter Hunt (2010), qualquer texto pode obter uma leitura "literária", pois o valor aplicado a ele faz parte do sistema cultural, tomando cuidado com a contradição ao afirmar que uns são melhores ou agradam mais que outros.

Acrescento à leitura literária a possibilidade da experiência artística que as diversas formas de envolvimento com ela proporcionam ao aluno, compreendidos mesmo que em forma de questionamento. Machado e Corrêa (2010, p. 126) explicam que:

A leitura literária, diferentemente da leitura de textos de outras dimensões discursivas, caracteriza-se por uma forma de envolvimento com o texto, que produz conhecimento e prazer, por ser ela uma experiência artística. Não se

produz pela leitura literária um conhecimento pragmático, descartável, que possa ser aplicado de imediato. O tipo de conhecimento que ela produz não se esgota numa única leitura, e esse interesse renovado pelo texto literário pode ser explicado por ser ele capaz de nos fazer compreender quem somos e por que vivemos, mesmo que sob a forma de indagações.

A leitura literária mostra-se presente nas práticas pedagógicas das professoras entrevistadas – como será observado nas análises –, compreendida como uma possibilidade de experiência artística e como impulsionadora de propostas pedagógicas. Dentro do contexto da educação de surdos, é a partir da Libras – primeira língua do aluno – que a leitura acontece, para, em seguida, ocorrer sua leitura no português escrito, significado através da língua de sinais.

O principal gênero literário mencionado é a narrativa, portanto, aproveito-me desta subseção para explicitá-lo. Faço o desdobramento desse conceito, destacando os livros citados¹¹ pelas professoras - abordados nas suas práticas pedagógicas - no período da pesquisa: *E o dente ainda doía*, da autora Ana Terra (2012), *O coelhinho que não era da Páscoa*, de Ruth Rocha (1998), *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2010), *Bruxa, bruxa venha à minha festa*, de Arden Druce (1995), *Os três porquinhos* (SILVA, 2012), *Chapeuzinho vermelho* (GRIMM, 1997) e, por fim, *O livro da família*, de Todd Parr (2003).

Peter Hunt esclarece que a narrativa “tem raízes psicológicas e fontes culturais tão antigas quanto profundas; ao mesmo tempo, é a forma literária mais comumente lida”. (HUNT, 2010, p. 178).

É importante levar em consideração a organização que constitui a construção de uma narrativa, aspecto que influi diretamente e mobiliza a prática pedagógica docente. Silveira (2005, p.128) explica que a narrativa se apresenta em textos onde é representada uma sequência temporal de acontecimentos conectados “entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final e/ou intermediárias”. Assim, a narrativa possibilita, através de determinadas propostas pedagógicas, a possibilidade de compreensão quanto à organização de uma história constituída de sentido, através da sequência, cronologia, enredo. Como afirmam Bauer e Gaskell (2002, p. 92):

[...] a narrativa não é apenas uma listagem de acontecimentos, mas uma tentativa de ligá-los, tanto no tempo, como no sentido. Se nós considerarmos os acontecimentos isolados, eles se apresentam como

¹¹ Os livros constam nos anexos com a capa e a sinopse da história.

simples proposições que descrevem acontecimentos independentes. Mas se eles estão estruturados em uma história, as maneiras como eles são contados permitem a operação de produção do sentido do enredo.

No que se refere à narrativa e à sua utilização em sala de aula – conforme observado nas falas das professoras –, ressalta-se a importância do ato de narrar/recontar histórias - em língua de sinais - em práticas pedagógicas envolvendo o ensino da língua de sinais e a tradução entre línguas. Saraiva (2008, p. 51) afirma que:

O ato de narrar manifesta-se não só através do recurso à linguagem oral ou à escrita, mas também por meio do desenho, da pintura, da fotografia, da dança, da escultura; a utilização da narrativa pode ser constatada nas trocas de experiências do dia a dia, nas celebrações religiosas, nos ritos jurídicos, no contexto comunicacional da imprensa; as narrativas podem, ainda, traduzir situações verídicas ou instalar a ficção.

Mostra-se pertinente apresentar o conceito de narrativa literária, que se distingue pela constituição fictícia da história apresentada “e pelo tratamento singular dispensado ao código verbal e, em se tratando de literatura infantil, ao código pictórico” (SARAIVA, 2008, p. 51). Sobre a organização da narrativa literária, “tem por base a representação de ações que, vivenciadas por personagens situados em determinado tempo e espaço, instituem um universo fictício como se fosse real”. (SARAIVA, 2008 p. 52)

Ao finalizar esta subseção, é importante considerar as representações que são construídas e que envolvem as narrativas literárias em sala de aula. Prioriza-se, nos materiais literários listados anteriormente, de um modo geral, o uso de clássicos – assim considerado pelas professoras - como materiais de domínio público, acessíveis ao aluno e que transmitem representações culturais e valores através das gerações, e livros que tratam de temáticas específicas, como o estudo das questões étnico-raciais, caso encontrado no livro *Menina bonita do laço de fita*, ou sobre a problematização da constituição e organização familiar, como o caso do livro de Todd Parr (2003). As narrativas, enquanto produto cultural, traduzem-se no espaço pedagógico como uma fonte constituidora de imagens, princípios, representações, estereótipos. Concordo com Silveira (2005, p. 208), quando menciona que a escola, através das narrativas, está

[...] construindo imagens da escola, imagens de aluno, imagens de conhecimento escolar, enfatizando contornos e esfumando outros, fixando personagens, apagando diferenças, pondo em relevo outras,

riscando fronteiras, confinando grupos... desenhando práticas e delineando perfis.

Dessa forma, objetivei, nesta subseção, elucidar ao leitor conceitos relacionados à literatura e a educação literária que perpassaram as análises desta pesquisa propondo esclarecer de que forma os mesmos são abordados no estudo proposto.

3.4 EDUCAÇÃO LITERÁRIA: CONTEXTUALIZAÇÕES, PROPOSIÇÕES E INTENÇÕES NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Nesta subseção, apresento o conceito de educação literária vinculado à educação de surdos, tema que embasa esta pesquisa. Início explicando o porquê do uso desse conceito, em detrimento de outros que envolvem essa temática, por exemplo, o letramento literário. Dessa forma, apresento algumas noções – utilizo a palavra “noção”, pois não tenho como intenção responder “o que é” cada um deles, considerando que os mesmos não dispõem de uma única e imutável definição - sobre educação literária, a justificativa e a forma com que será embasada a educação literária através de articulações teóricas.

Ao propor uma reflexão sobre a educação literária, alguns desdobramentos foram feitos para auxiliar no estudo desse conceito, considerando as especificidades desta pesquisa: 1) a literatura como uma prática cultural; 2) a leitura como produtora e constituidora de significados; e 3) a leitura como formadora de leitores bilíngues. Vale destacar que a análise da educação literária aqui proposta foi desenvolvida com o olhar voltado à literatura infantil, considerando a faixa escolar que o estudo compreendeu.

Inicialmente, julgo pertinente apresentar não apenas o conceito de letramento literário, mas também o conceito de alfabetização e letramento. Antes de apresentá-los, explico que “as diferentes compreensões acerca dos conceitos de *alfabetização* e *letramento* decorrem do próprio movimento de sua produção e circulação, impedindo que cheguemos a uma conceituação única, verdadeira e perene”. [*grifos das autoras*] (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 25).

O conceito de alfabetização compreendido nesta dissertação alinha-se ao de Soares (2010), para quem este é a “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”. A

mesma autora também define que letramento é a tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa “a condição de ser letrado”. Assim, contextualizando o conceito, como afirma Mortatti (2007, p. 160):

[...] em meados da década de 1980, o termo “letramento” foi introduzido em nosso país, em estudos e pesquisas acadêmicas, sob influência do termo *literacy*, que até a década de 1990, era aqui traduzido por “alfabetização” e, mais recentemente, também por “alfabetismo”.

Ainda, de acordo com Soares (2010), “*literacy*” expressa a condição daquele que, além de saber ler e escrever, faz uso da leitura e escrita de modo competente. Dessa forma, letramento é entendido como a condição que adquire um grupo social da apropriação das práticas sociais de leitura e escrita. No contexto de sala de aula, o efeito mais visível do letramento “é a diversificação e a didatização dos gêneros textuais na sala de aula” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 24). Ainda, de acordo com as mesmas autoras, letrar¹² tem “sido entendido como sinônimo de pôr as crianças em contato com a maior diversidade possível de textos” (2012, p. 24)

Ao escrever sobre a alfabetização e o letramento articulado à literatura, mostra-se necessário expor a importância dos dois conceitos no ingresso do aluno ao mundo da literatura, dependendo deles e os ultrapassando. Sobre isso, Zilberman (2007, p. 247) afirma que:

Depende da alfabetização, enquanto envolve o domínio das técnicas de leitura e de escrita, e do letramento, na medida em que as práticas de leitura e escrita estão presentes em cada etapa da experiência do sujeito.

Articulado a isso e dando seguimento à contextualização dos conceitos, apresento algumas noções sobre o “letramento literário”. Essa expressão começou a ser usada no Brasil, no início da década de 1990, “[...] entre os pesquisadores do CEALE – Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG [...]”. (ANDRADE, 2009, p.2).

O termo “letramento literário” faz parte da “[...] expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102). Esse conceito pode ser caracterizado

¹² A palavra letrar, de acordo com Rojo (2010, p. 27), “consiste em criar eventos (atividades de leitura e escrita – leitura e produção de textos, de mapas, por exemplo – ou que envolvam o trato prévio com textos escritos, como é o caso de telejornais, seminários e apresentações teatrais) que possam integrar os alunos a práticas de leitura e escrita socialmente relevantes que estes ainda não dominam.” (ROJO, 2010, p. 27)

como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67).

O letramento literário, segundo Cosson (2014), não pode ocorrer sem o encontro com o texto enquanto experiência estética. O autor afirma ainda que “o processo que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio” (COSSON, 2014, p. 12). Articulado a isso, por texto literário, considera-se, neste estudo, que “não se definem como textos de um tal formato ou estrutura, mas como peças de linguagem utilizadas de uma determinada maneira pela comunidade” (HUNT, 2010, p. 86).

A partir da elucidação dos conceitos expostos, explico a justificativa pela escolha do termo “educação literária”. Essa expressão é abordada a partir dos estudos de Teresa Colomer. A escolha pelo conceito “educação literária” foi fundamentada em suas pesquisas por esta ser uma das autoras que utiliza o termo considerando o contexto escolar. Esse termo é resultado de uma mudança, ou seja, fruto da substituição da “forma habitual de ‘ensino de literatura’ por uma nova denominação de ‘educação literária’” (COLOMER, 2007, p. 32).

A autora apresenta três objetivos principais para o uso dessa nova denominação. O primeiro refere-se à educação literária para a formação da pessoa relacionada à construção da sociabilidade através da confrontação com textos. O segundo relaciona-se ao confronto com os textos literários, oferecendo ao aluno a possibilidade de “[...] enfrentar a diversidade social e cultural” (COLOMER, 2007, p. 31), considerando uma visão descentralizada do indivíduo como alguém em constante mudança e construção. E o último está ligado à formação linguística no processo educativo, propondo que a literatura possa capacitar e desenvolver a possibilidade de (re)estruturar os recursos da linguagem.

O conceito de educação literária proposto por Teresa Colomer no texto “De la enseñanza de la literatura a la educación literaria” (1991) apresenta como finalidade formar leitores competentes. Nesse material, de modo resumido, destaco as principais ideias propostas pela autora: a construção do saber literário é denominada por condutas complementares e simultâneas, envolvendo dois níveis: o nível de comportamento leitor e o nível de comportamento linguístico.

O primeiro nível refere-se ao reconhecimento do texto literário como

experiência humana promovida através da identificação com os personagens, da relação entre a mensagem do texto e os esquemas conceituais próprios do aluno, da possibilidade de contextualizar literária e culturalmente o texto e da aquisição dos mecanismos próprios do ato da leitura como, por exemplo, a antecipação e inferência. O nível linguístico, por sua vez, envolve a apropriação de aspectos específicos do texto literário, considerando suas características linguísticas e a capacidade de caracterizar e situar o texto literário visando a uma leitura compreensiva.

A partir do que foi mencionado, justifico a adequação do conceito de “educação literária” às proposições da pesquisa, contemplando de forma mais pertinente a forma com que a literatura infantil foi desenvolvida e compreendida dentro do contexto da educação de surdos, nas práticas pedagógicas e nas análises realizadas. Isso não sugere que as professoras não contemplem os conceitos de letramento e letramento literário nas suas práticas. Mas entendeu-se a expressão educação literária de um modo mais geral e abrangente, abarcando, inclusive, o letramento literário. De acordo com a análise das entrevistas, a noção de “educação literária” mostrou-se produtiva e apropriada para o desenvolvimento do estudo.

Além disso, tenho como intenção pensar a educação literária para além de uma mera decodificação de textos literários ou como, exclusivamente, um recurso para o ensino de conteúdos escolares ou, ainda, para ensino mecânico de palavras e rasas traduções entre as línguas envolvidas. Como afirma Karnopp (2005, p. 226), “A situação bilíngue pressupõe processos de tradução de uma língua para outra, requer conhecimento lexical, gramatical e discursivo das línguas envolvidas.”. Assim, proponho-me a refletir sobre possíveis caminhos que tenham como finalidade conduzir a literatura, pautada no bilinguismo, como uma proposta de ensino.

Considerando os desdobramentos dessa expressão, o primeiro ponto a ser discutido é sobre a concepção de literatura como uma prática cultural, articulada essa discussão ao campo dos Estudos Culturais em Educação. De acordo com Culler (1999, p. 52),

Os estudos culturais surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais. Tratam os artefatos culturais como "textos" a ser lidos e não como objetos que estão ali simplesmente para serem contados. E, inversamente, os estudos literários podem ganhar quando a literatura é estudada como uma prática cultural específica e as obras são relacionadas a outros discursos.

O ensino da literatura, dentro do contexto escolar, com uma perspectiva baseada em uma ótica cultural, implica na prática pedagógica do/a docente, como sugere Cosson (2014, p. 47-48), o ensino do “conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno”.

Ainda tratando da perspectiva cultural, a literatura permite o contato com as personagens como uma forma de herança cultural. Nessa direção, Colomer (1999, p. 26) exemplifica que o aluno, ao conhecer as personagens de uma determinada história, lhes transfere as suas referências sobre a realidade como uma herança cultural. Dessa forma, “es uno de los primeros aspectos que permite a los niños experimentar la literatura como una forma cultural común y sentirse ‘comunidad de lectores’ con las demás personas de su entorno.”

Ao desenvolver a literatura como uma prática cultural, exponho-a, também, como uma experiência a ser vivida. O conceito de literatura vincula-se ao de experiência, de conhecimento de si, do outro e da própria língua. Assim, como afirma Cosson (2014, p 17) “[...] no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. Além disso, é importante lembrar que:

[...] a literatura é o espaço da diversidade cultural. O texto literário traz representada a cultura local, mas também as culturas longínquas; a cultura contemporânea, mas também a remota, já quase perdida no tempo. Mundo de seres muito próximos de nós e de seres completamente diferentes, monstruosos, malvados, demonizados ou altamente benevolentes, até mesmo santificados. (MACHADO; CORRÊA, 2010, p. 126-127)

A partir da literatura, podemos ser e viver como outros, ultrapassando os limites do tempo e do espaço. Articulando a literatura, a cultura e a língua, Cosson (2014) assegura que a escola tem por obrigação investir na leitura desses vários sistemas até para compreender como o discurso literário articula a pluralidade da língua e da cultura.

Considero relevante pensar a educação literária dentro do contexto bilíngue em que o aluno está imerso no espaço escolar, considerando a sua cultura. Segundo Perlin (2005, p. 76): “conhece-se e compreende-se a cultura surda como

uma questão de diferença, um espaço que exige posições que dão uma visão do entre lugar, da *diférence*, da alteridade, da identidade”. Nesse contexto bilíngue, torna-se relevante que o professor desenvolva as leituras na primeira língua do aluno – a Libras –, e a partir dela trabalhe a segunda língua – português escrito. Dessa forma, a educação literária compreende o uso de textos literários como “um bom andaime educativo, não apenas para ler e escrever literatura, mas também para aprender mecanismos do funcionamento linguístico em geral”. (COLOMER, 2007, p. 36)

Outro tópico importante a ser abordado é a formação do leitor bilíngue e a mediação do professor nesse processo. Ao considerar a prática pedagógica pautada na educação literária, é relevante que a literatura ocupe o lugar central da prática e da formação docentes. Além disso, busca-se proporcionar a literatura como produtora de significado. Assim, é a partir da leitura do texto literário que o aluno pode “aprender a criar metáforas, fazer ilações, inventar personagens, relacionar opiniões, criticar, discutir, revisar, admitir, comparar, distinguir, contestar, assentir...” (PERISSÉ, 2006, p.107). Para isso, é importante considerar o texto como um conjunto de relações contextualizadas para que faça sentido ao aluno.

Ao lado dos textos que produzem conhecimentos, os literários, com sua natureza lacunar, polissêmica e transgressora, revelam outras formas de resignificar o conhecimento. Diante de um texto literário, o leitor ativa suas habilidades cognitivas mais complexas, transitando entre razão e sensibilidade, em um contínuo processo de negociação entre o seu horizonte de expectativas e aquele trazido pelo texto. (CORDEIRO, 2004, p. 100)

Sobre a possibilidade do ensino contextualizado possibilitado através do uso da literatura, Magnani (2001, p. 104) afirma que é necessário “levar em conta que se lida com o todo de um texto: o que, como, quando, quem, onde, por que, para que, para quem se diz. É nessa unidade que o leitor se movimenta quando lê.” Portanto, é a partir da leitura que “se conhecem e aprendem os conteúdos de ensino; é pela leitura que se conhece e aprende, portanto, também a literatura.” (MAGNANI, 2001, p. 104).

Evidenciando o contexto bilíngue, é necessário que o português seja significado a partir da Libras. Como afirmam Quadros e Schmiadt (2006, p. 28), é importante que os alunos estabeleçam “relações e organizem o pensamento. As

estórias e a literatura são meios de explorar tais aspectos e tornar acessíveis à criança todos os recursos possíveis de serem explorados”.

É importante esclarecer que, como pode ser analisado no roteiro de entrevista que consta no apêndice B, nenhuma pergunta remeteu diretamente ao conceito de educação literária, mas o contemplou de forma implícita. A educação a partir de um viés literário envolveu três eixos que fundamentaram as entrevistas, e, a partir delas, pude desenvolver os agrupamentos analíticos deste estudo tendo a educação literária como base para a construção das perguntas. Os eixos versam sobre: (1) as concepções e considerações que as docentes possuem sobre educação literária; (2) intencionalidades e estratégias de leitura propostas para as classes de alfabetização; e (3) as articulações das práticas pedagógicas com o ensino bilíngue e a literatura.

Portanto, são através dessas considerações sobre a educação literária que embaso este trabalho. Desse modo, as análises das entrevistas tem como amparo este olhar sob a educação literária, dentro das escolas de surdos pesquisadas, levando em consideração as turmas de alfabetização. Também, compreendendo a língua de sinais como primeira língua e o português escrito como segunda língua.

4 DESDOBRAMENTO METODOLÓGICO

Nesta seção, proponho-me a apresentar alguns aspectos importantes para o desenvolvimento da pesquisa: método de pesquisa, justificativa da escolha do estudo pelo período de alfabetização, critérios de escolha das instituições participantes na pesquisa e apresentação das turmas em que as docentes entrevistadas atuam. Também faço uma breve contextualização sobre as escolas de surdos e os procedimentos éticos implicados na pesquisa.

Com relação à escolha pelo período de alfabetização, no desenvolvimento deste estudo, considera-se “período de alfabetização”, nas três escolas envolvidas, o período do primeiro ao terceiro ano do Ensino Fundamental, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

O período de alfabetização é caracterizado pelo início do processo de ensino/aprendizagem dos usos e funções da leitura literária, da escrita e da aquisição das línguas dentro do contexto da educação de surdos. Com relação a isso, Burlamaque, Martins e Araujo (2011, p. 81) afirmam que:

A literatura no caráter formador faz com que as crianças apreciem a essência da arte literária, possibilitando uma inter-relação com o seu cotidiano. Quanto mais oferecemos literatura às crianças, mais elas estarão capacitadas a entender o texto, a interpretar, a valorizar e a ativar os seus intertextos constituídos para o desenvolvimento de uma competência literária.

É pertinente ressaltar que, ao analisar a educação literária e a prática pedagógica, considerou-se realizar a pesquisa dentro do contexto escolar, pois corroboro a afirmação de Moreira e Candau (2003, p. 160), quando mencionam que:

[...] as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois pólos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados.

Portanto, considera-se o vínculo entre o espaço escolar nas práticas docentes e as relações que se dão dentro dessa maquinaria. E, além do espaço escolar e dos docentes, importa mencionar a participação do aluno nesta pesquisa, pois é a partir dele e para ele que a prática pedagógica se dá e que as intencionalidades são construídas.

Este estudo tem como intenção descrever práticas pedagógicas relacionadas à literatura infantil relatadas por docentes, bem como analisar as propostas das professoras e suas articulações com a educação literária bilíngue em turmas de alfabetização em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre e Região Metropolitana. Este estudo tem a pesquisa qualitativa como método que, segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 17):

[...] envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de materiais empíricos – estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produções culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais - que descrevem momentos e significados rotineiros e problemáticos na vida dos indivíduos.

Esta pesquisa se utiliza de entrevistas com docentes sobre suas práticas pedagógicas relacionadas à educação literária, através da literatura infantil. E, a partir dessas entrevistas, são analisadas quais representações têm sido produzidas na educação de surdos no período de alfabetização. O olhar está focado nas representações do trabalho docente, direcionando o mesmo às práticas pedagógicas e propondo refletir sobre o que tem sido dito e construído a partir delas. Sobre as representações, vale mencionar que “a realidade objetiva nunca pode ser captada. Podemos conhecer algo apenas por meio das suas representações.” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 19).

Com relação à coleta de dados, definiu-se a participação de mais de uma escola e a fala de uma quantidade significativa de docentes com variadas experiências, vivências e perspectivas pedagógicas. Além disso, optou-se por expor as diferentes formas de compreensão e sistematizações dessas práticas. Já que, como afirma Hall (1997, p. 2), “em qualquer cultura, há sempre uma grande diversidade de significados sobre qualquer tópico e mais de uma forma de interpretar ou representá-lo¹³”.

O critério utilizado para a escolha das instituições foi pensado objetivando atender a três aspectos básicos para o desenvolvimento desta pesquisa: (1) atender alunos surdos; (2) ter alunos matriculados em turmas de alfabetização; e (3) ter o bilinguismo como proposta político-pedagógica. A partir desses critérios, foram realizadas entrevistas em três diferentes escolas de surdos – particular, estadual e

¹³ No original: *In any culture, there is always a great diversity of meanings about any topic, and more than one way of interpreting or representing.* (Tradução nossa)

municipal – contemplando Porto Alegre e a Região Metropolitana. Além de atender a esses critérios, outra razão para ter escolhido tais instituições foi o fato de que eu já conhecia algumas docentes de outros caminhos acadêmicos, nas minhas funções de pesquisadora e estudante, e também as escolas, por já ter desenvolvido nelas alguns trabalhos.

A pesquisa contou com um total de seis entrevistas realizadas com duas professoras de classes de alfabetização participantes em cada escola. Com exceção de uma entrevista, que foi realizada em outro ambiente de trabalho da professora, essas entrevistas foram realizadas no ambiente escolar no ano de 2015. A proposta inicial propunha um total de três entrevistas em cada instituição com professoras de primeiro, segundo e terceiro anos, totalizando, ao final, nove entrevistas. No entanto, devido à falta de alunos e conseqüentemente de turmas, a pesquisa precisou ser adaptada à realidade das escolas e, dessa forma, foi reduzida a seis entrevistas no total. Com relação ao registro, todas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas pela pesquisadora.

O método de coleta dos materiais empíricos da pesquisa por meio de entrevistas é compreendido como um discurso narrativo, que segundo Silveira (2005):

[...] entendendo-o como um discurso profundamente conectado com a invenção, criação e estabilidade das práticas culturais e em geral das escolares, em particular, assim como das identidades e representações produzidas por essas práticas. (SILVEIRA, 2005, p.198)

Necessário explicitar a importância das entrevistas e análises das mesmas. Nesse sentido, utilizo o conceito de representação de Hall no texto *O trabalho da representação*:

É através do uso que fazemos das coisas, e o que dizemos, pensamos e sentimos sobre elas — como as representamos— que *lhes damos significado*. Em parte, damos significado aos objetos, pessoas e eventos através do contexto de interpretação que trazemos para eles¹⁴. (HALL 1997, p.3).

¹⁴ No original: *It is by our use of things, and what we say, think and feel about them – how we represent them – that we give them a meaning. In part, we give objects, peoples and events meaning by the frameworks of interpretation which we bring to them.* (Tradução nossa)

Dessa maneira, a partir daquilo que é dito e significado, das propostas de educação literária desenvolvidas pelos protagonistas da pesquisa, analiso as representações que são construídas a partir dessas falas. Assim, como afirma Hall (1997, p. 61): “Somos nós — em sociedade, dentro das culturas humanas — que fazemos as coisas significarem, onde as significamos”¹⁵.

A escolha pelas entrevistas se justifica pela flexibilidade que possibilitam ao pesquisador e ao entrevistado, pois a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Com relação às entrevistas realizadas com as docentes, o roteiro¹⁶ foi construído a partir de três eixos principais, desmembrado em perguntas impulsionadoras, que pretendeu favorecer a obtenção de dados relacionados (1) às concepções de leitura e ao modo como estas influenciam a prática pedagógica referente às propostas de leitura literária; (2) à organização do espaço escolar e às estratégias e planejamentos propostos; e (3) à forma como se dão as sistematizações em sala de aula relacionadas ao uso da Libras e do português escrito. Assim, quanto ao uso da entrevista, considero a obtenção de dados como uma fonte que possibilita análises fecundas. Essa e outras práticas de pesquisa “transformam o mundo em uma série de representações, incluindo notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes”. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Para isso, a entrevista proposta às professoras, nesta pesquisa, configura-se em formato semiestruturado. Esta forma de entrevista ocorre a partir de “um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.35). Conforme o decorrer da entrevista, “parece-nos claro que o tipo de entrevista mais adequado para o trabalho de pesquisa que se faz atualmente em educação aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Como afirmam Bauer e Gaskell (2002, p. 67),

[...] à medida que uma série de entrevistas for acontecendo, alguns tópicos que estavam anteriormente na fase de planejamento, considerados centrais,

¹⁵ No original: *It is us – in society, within human cultures – who make things mean, who signify.* (Tradução nossa)

¹⁶ O roteiro da entrevista proposto às professoras consta no apêndice B.

podem se tornar desinteressantes, até mesmo devido a razões teóricas, ou por que os entrevistados têm pouca coisa ou nada a dizer sobre eles.

Portanto, esse formato foi escolhido pela possibilidade de se realizarem maiores esclarecimentos, adaptações, supressões ou acréscimos de perguntas, dependendo das respostas aos questionamentos. Como afirmam Bauer e Gaskell (2002, p. 73),

Embora o conteúdo mais amplo seja estruturado pelas questões da pesquisa, na medida em que estas constituem o tópico guia, a ideia não é fazer um conjunto de perguntas padronizadas ou esperar que o entrevistado traduza seus pensamentos em categorias específicas da resposta. As perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com tempo para refletir.

Em algumas entrevistas, as docentes contemplavam várias respostas em apenas uma pergunta. Dessa forma, foi necessário suprimir determinados questionamentos, pois já haviam sido respondidos. Ou, ainda, a entrevistada não respondia à pergunta ou a tangenciava, e a pergunta acabava por ser reformulada ou suprimida. Coube à pesquisadora “obter esclarecimentos e acréscimos em pontos importantes com sondagens apropriadas e questionamentos específicos” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 73)

Outro aspecto que modificou o percurso das entrevistas e que foi levado em consideração foram as especificidades da turma. Por exemplo, em uma das turmas, a professora, naquele contexto e período de tempo, ainda não havia introduzido atividades relacionadas à escrita, portanto o eixo do bilinguismo foi readaptado.

O material analisado não pretende dar conta de uma totalidade ou explicar formas de como conduzir as práticas pedagógicas ou, ainda, expor apenas opiniões de docentes, mas, sim, apresentar dados e fomentar possíveis discussões e debates sobre a temática. Dessa forma, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é de contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão.” (BAUER; GASKELL, 2002, p.68).

Apresento brevemente quem são as professoras entrevistadas e de que forma caracterizam e especificam suas turmas¹⁷. Os cuidados éticos no desenvolvimento desta pesquisa visaram garantir a confidencialidade e o anonimato

¹⁷ Informações sobre as escolas, professoras, turmas e tempo das entrevistas constam no Apêndice A.

dos participantes; por isso, os nomes apresentados, ao longo da pesquisa, são fictícios. Segundo Denzin e Lincoln (2006, p. 147): “os códigos de ética insistem nas salvaguardas para proteger as identidades das pessoas e dos locais de pesquisa”.

A escola particular contou com a participação das professoras Jéssica e Patrícia. Jéssica, do primeiro ano, teve sua entrevista realizada no dia 06 de maio de 2015, com duração de 48 minutos. A turma era composta por cinco alunos, com idades entre seis e sete anos, todos filhos de pais ouvintes. De acordo com a professora, todos são fluentes em língua de sinais e se comunicam basicamente através dela na escola. Segundo a professora:

Jéssica: Quatro alunos reconhecem as letras, reconhecem um número significativo de palavras, por exemplo: as palavras do cotidiano, data, os números, os nomes dos colegas, dos professores e nomes de outros professores eles reconhecem e escrevem sem copiar, escrevem de maneira autônoma. Eles já têm uma compreensão de frase também, embora eles não as escrevam sozinhos.

A segunda professora, Patrícia, referência do segundo ano, teve sua entrevista realizada no dia 13 de maio, com duração de 37 minutos. A turma era composta por nove alunos, com idades entre sete e nove anos, todos filhos de pais ouvintes. Além disso, a professora menciona que quatro alunos possuem comprometimentos cognitivos e motores. Em relação ao processo de aprendizagem, a professora afirma que os alunos ainda estão em fase de aquisição das línguas envolvidas e possuem bastante dificuldade na língua de sinais e, também, no português.

Patrícia: Eu estou ensinando como ser aluno, como copiar, alguns copiam espelhado, eles estão bem atrasados com relação às aprendizagens, com relação à língua de sinais também. Eu tenho três alunos que são incentivados em casa e que os pais fizeram o curso de Libras. E o restante não tem estímulo, acabam perdendo muito o interesse.

A escola estadual contou com a participação das professoras Júlia e Larissa. Júlia, do primeiro ano, realizou entrevista no dia 21 de outubro de 2015, com duração de 14 minutos. A turma era composta por três alunos, com idades entre quatro e seis anos. A professora dessa turma destacou que o aluno de quatro anos foi inserido na turma do primeiro ano, pois a professora referência estava em licença-maternidade. A professora menciona que:

Júlia: [...] tem um que ele é uma criança muito difícil, não tem concentração, não consegue manter muito o foco. Então, trabalhar palavras com ele, ele ainda não tem esse interesse, não tem significado para ele. O outro menino que, realmente, está nessa fase de

alfabetização. E o outro pequenininho do jardim que ele é muito inteligente. Então, ele está bem além, está além desse menino do primeiro ano. Ele tem curiosidade, ele pergunta, tem interesse.

A segunda professora, Larissa, referência do quarto ano, teve entrevista realizada no dia 21 de outubro, com duração de 28 minutos. A turma era composta por quatro alunos com idades entre dez e quinze anos. Sobre esta turma, torna-se importante explicitar sua particularidade. Ao realizar a entrevista inicial com a equipe diretiva, a mesma informou que não dispunha de uma turma de terceiro ano, no período em que seria realizada a entrevista. No entanto, destacou que havia um aluno de terceiro ano frequentando uma turma de quarto ano devido à escassez de alunos. Por isso, a professora participou da pesquisa mesmo não contemplando a faixa escolar selecionada para este estudo. A professora afirma que:

Larissa: [...] está no processo de alfabetização. Ele compreende. No início, quando tinha a professora de Libras, nós estávamos dando juntas. Então, o quarto e o terceiro ano estavam tendo aula juntos.

A escola municipal contou com a participação das professoras Alice e Iole. Alice, do segundo ano, teve sua entrevista realizada no dia 16 de novembro de 2015, com duração de 22 minutos. A turma era composta por três alunos. No entanto, um deles faleceu, o outro mudou de escola e, ao final, ficou com apenas uma aluna de oito anos de idade. Com relação ao processo de aprendizagem, a professora afirma que:

Alice: Ela é uma aluna que tem deficiência múltipla e um déficit cognitivo que eu considero bem importante. Ela está num processo bem inicial de aquisição da língua de sinais, alguns sinais ela usa, alguns sinais ela entende, e ela usa mais uma comunicação através de expressões faciais, de choro, riso, expressão corporal, apontar...

A professora Iole, referência do terceiro ano, teve sua entrevista realizada no dia 11 de novembro, com duração de 25 minutos. A turma era composta por três alunos fixos, com idades entre nove e dez anos, e outros três alunos que possuem outras especificidades e, por isso, participavam acompanhados por outros profissionais, durante um período reduzido. A professora afirma que:

Iole: Eu acho que é um grupo que em termo de aquisição de língua tem uma defasagem muito grande. Uma das alunas, por fator externo (enchentes na região que mora), faltou um mês direto, ela perdeu a casa, ficou vários dias no ginásio Tesourinha. Agora, faz duas

semanas que ela está retornando. A outra aluna faltou bastante, porque fez uma cirurgia no pé.

Com o objetivo de traçar o perfil das docentes, apresento brevemente suas formações. Na escola particular, a professora Jéssica é formada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS e fez especialização e mestrado na linha de Estudos Culturais na mesma instituição. A professora Patrícia também é formada em Pedagogia pela UFRGS e tem especialização em Língua Brasileira de Sinais pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

Na escola municipal, a professora Alice é graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, com especializações em Educação Infantil pela UFRGS e em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal do Ceará – UFC. Ela também é mestre em Educação, na linha de Estudos Culturais, pela UFRGS. A professora Iole é graduada em Educação Especial e em Deficiência da Audiocomunicação pela UFSM.

Na escola estadual, a professora Júlia é graduada em Ensino da Arte na Diversidade pela Universidade Feevale. E a professora Larissa é graduada em Artes com curso de capacitação de intérprete e instrutor de Libras.

Importa mencionar que as professoras são todas ouvintes e fluentes em língua de sinais e ministram suas aulas em Libras e em classes bilíngues. Sobre isso, é interessante apresentar um dado relacionado aos professores em escolas de surdos. De acordo com os dados do relatório final da pesquisa “*A Educação dos Surdos no Rio Grande do Sul*”, dos 1347 professores que atuam com alunos surdos, apenas 4% são professores surdos e 96% são professores ouvintes. Cabe ressaltar que, no período em que foi realizada a pesquisa, as professoras referências das turmas eram em sua totalidade ouvintes. Mas esclareço que, nas três escolas, havia professores surdos, porém, em menor quantidade, como pode ser evidenciado nos dados mencionados anteriormente.

Com relação aos aspectos éticos implicados no desenvolvimento da pesquisa, foi solicitada a assinatura da carta de aceite¹⁸ de participação na pesquisa pela equipe diretiva da escola. Para isso foi marcada uma reunião com as direções das escolas para a apresentação da pesquisa e, logo após, a solicitação da assinatura da carta.

¹⁸ A carta de autorização da instituição consta no Apêndice C.

Foi realizada uma apresentação inicial às professoras sobre a pesquisa e os seus objetivos. Após o aceite da participação na pesquisa, foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido¹⁹ (TCLE) das professoras. Os documentos assinados pelas professoras estão arquivados sob minha responsabilidade, objetivando não identificar as entrevistadas.

O consentimento foi assinado apenas quando as professoras tiveram conhecimento adequado acerca da pesquisa e total oportunidade de sanar as suas dúvidas. Os resultados serão divulgados não apenas aos participantes, mas também às comunidades as quais pertencem. Para isso, no momento em que foi solicitado o consentimento para a participação na pesquisa, foi obtida a autorização para a divulgação dos dados. Essa apresentação dos resultados não será apenas um momento de repasse de informações, mas um espaço de reflexões, questionamentos e discussões, com a intenção de explicitar adequadamente os resultados e achados.

Após apresentar a metodologia realizada visando à organização e construção desta pesquisa, passo a expor, na seção seguinte, as análises desenvolvidas, objetivando responder ao problema de pesquisa e atender aos objetivos propostos.

¹⁹ O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido consta no Apêndice D.

5 ANÁLISES DAS ENTREVISTAS

Nesta seção, a partir da coleta de dados, apresento as análises que puderam ser evidenciadas e formuladas a partir das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. As análises das entrevistas foram desenvolvidas considerando as recorrências e intercorrências, singularidades e ausências, articuladas teoricamente. Tal análise objetiva responder ao problema de pesquisa: quais representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária circulam nas classes de alfabetização em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre e Região Metropolitana?

Antes de apresentar as análises, julgo importante mencionar que não tenho como intuito discutir aqui o que é certo ou errado ou, ainda, descrever receitas sobre o fazer em sala de aula. Concordo com Magnani (2001, p.106), quando, ao se referir sobre a prática pedagógica, diz que,

O "como fazer" para se ensinar/aprender o gosto não se desvincula dos princípios a serem praticados por professores e alunos de acordo com suas necessidades históricas. Não há receitas. Há vivências. E reflexões sobre elas.

Objetivo possibilitar, neste estudo, reflexões e possíveis discussões, a partir do que foi dito, sobre as práticas pedagógicas relacionadas à educação literária, mencionadas pelas professoras que disponibilizaram seu tempo para a pesquisa e a sua prática para novas e antigas problematizações.

Busquei com um roteiro previamente elaborado, contemplar os objetivos da pesquisa: (1) Analisar as representações de docentes, em classes bilíngues de alfabetização, sobre as suas práticas pedagógicas de educação literária em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre e Região Metropolitana; e (2) Analisar os usos e funções que a literatura infantil assume, através da fala de docentes, em turmas de alfabetização, no contexto da educação bilíngue de alunos surdos.

Sobre os agrupamentos analíticos, torna-se importante explicitar de que forma foram formulados e organizados para esta pesquisa. A dissertação conta com cinco agrupamentos, visando a atender ao problema de pesquisa e aos objetivos propostos. O roteiro da entrevista, apresentado no Apêndice B, conta com três princípios geradores, como mencionado anteriormente. A partir desses princípios, as entrevistas foram analisadas, e os agrupamentos, construídos. Assim, no primeiro

eixo, foram propostas perguntas sobre concepções de literatura e práticas pedagógicas. No segundo eixo, a análise baseou-se em perguntas sobre as práticas pedagógicas que envolvessem a literatura, bem como os critérios de escolha dos materiais de leitura. E, por fim, o terceiro eixo propunha discutir o bilinguismo e a prática pedagógica na educação de surdos.

Durante a transcrição, leitura das entrevistas e construção dos agrupamentos analíticos, foi possível perceber que muitas perguntas envolviam e perpassavam um ou mais eixos. Desta forma, evidenciou-se o quanto esses aspectos estão, de certa forma, articulados e interligados na prática pedagógica das professoras entrevistadas como uma rede de fios tecidos e entrelaçados.

A partir disso, os agrupamentos analíticos foram divididos da seguinte forma: 5.1 “Uma leitura mais livre”: o prazer/gosto/hábito pela leitura; 5.2 “Viés pedagógico”: a leitura literária e as práticas pedagógicas; 5.3 “Têm outras formas de leitura”: leitura de imagens e a descoberta da escrita; 5.4 “As duas línguas transmitem significado”: o bilinguismo na educação de surdos; e 5.5 “Abrindo um leque de possibilidades”: experiências através/a partir da literatura infantil. Importante mencionar também que os títulos destacados entre aspas dados aos agrupamentos remetem às falas das professoras nas entrevistas.

Após a contextualização inicial, apresento os agrupamentos analíticos da pesquisa, destacando algumas problematizações referentes às representações sobre a prática pedagógica de educação literária imersa no contexto da educação de surdos.

5.1 “UMA LEITURA MAIS LIVRE”: o prazer/gosto/hábito pela leitura

Viajar pela leitura sem rumo, sem intenção.
Só para viver a aventura que é ter um livro nas mãos.
(Clarisse Pacheco)

Neste primeiro agrupamento analítico, apresento a recorrência na fala das professoras referente à necessidade de desenvolver nos alunos a formação do gosto/prazer/hábito pela leitura por meio de estratégias pedagógicas, dentre elas: a disponibilização de “momentos livres” de leitura durante as aulas e o contato com os livros de literatura infantil. Além disso, proponho salientar as representações que estão envolvidas nessa temática a partir do que foi dito pelas docentes nas entrevistas.

Referente ao prazer/gosto/hábito pela leitura, é importante contextualizar a emergência e primazia desse discurso no ambiente escolar durante as últimas décadas, estando presente também no contexto bilíngue da educação de surdos. A partir dos anos de 1980, a literatura infantil passou a ser utilizada como um impulsionador no processo de desenvolvimento do gosto/hábito pela leitura, fato considerado bastante recente, como afirmam Silveira e Bonin (2011, p. 134):

Mais recentemente – em transformação que, no Brasil, se processaria a partir dos anos de 1980 – a literatura infantil passou a ser encarregada de cumprir um outro papel: o de instrumento importante para o desenvolvimento do hábito e do gosto pela leitura das novas gerações.

Assim, historicamente, a escola e corpo docente tornaram-se responsáveis pela promoção do gosto pela leitura no aluno através de práticas pedagógicas que envolvessem a literatura infantil no ambiente escolar. Como mencionam as autoras,

[...] gradativamente as obras para crianças têm sido incorporadas às práticas escolares com distintas finalidades: ensinar sobre procedimentos e condutas desejáveis; divulgar informações de uma forma “leve” e prazerosa; complementar aprendizagens; desenvolver a criatividade, a imaginação, o gosto pela leitura, entre outras dimensões. (SILVEIRA; BONIN, 2011, p. 134)

Além disso, a partir dessa época, diversos trabalhos foram desenvolvidos visando a refletir e debater sobre a promoção da leitura, o incentivo ao hábito de ler e/ou formar o gosto pela leitura. Tais trabalhos passaram a “povoar praticamente todas as publicações pedagógicas que, de alguma maneira, abordam a questão da leitura na escola.” (SILVEIRA, 2001, p. 112).

Podemos perceber esse discurso sobre a leitura literária e a sua importância dentro do contexto de sala de aula ainda bem presente. De acordo com as professoras entrevistadas, a “leitura pela leitura”, ou seja, a leitura sem uma intencionalidade pedagógica, que não visa estritamente ao ensino de conteúdos curriculares é relevante para a formação do aluno, levando em consideração a necessidade de formar o gosto pela leitura proporcionada dentro da sala de aula, promovida a partir de estratégias pedagógicas.

Considero pertinente expor ao leitor de que forma o gosto/prazer pela leitura é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais. O documento afirma que:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura — a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (BRASIL, 1997, p. 43)

Há também o documento *Pró letramento*, que, construído com a intenção de oferecer ao professor ou à professora material de estudo sobre concepções do processo de alfabetização, oferece ferramentas para o estudo sobre as capacidades para o desenvolvimento do processo de alfabetização, além de instrumentos de trabalho para a organização desse processo de ensino e outras orientações. Sobre o prazer/gosto pela leitura, esse documento enfatiza o papel da escola,

[...] é sobretudo na escola que este gosto pode ser incentivado. Para isso é importante que a criança perceba a leitura como um ato prazeroso e necessário e que tenha os adultos como modelo. Nessa perspectiva, não é necessário que a criança espere aprender a ler para ter acesso ao prazer da leitura: pode acompanhar as leituras feitas por adultos, pode manusear livros e outros impressos, tentando “ler” ou adivinhar o que está escrito. (BRASIL, 2008, p. 40)

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais também trata da temática, afirmando que o currículo deve ser organizado de forma que propicie o prazer na leitura,

É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os

vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente. (BRASIL, 2013, p. 116)

Em vista disso, para iniciar esse tópico de análise, considero relevante mencionar, a partir das falas das professoras entrevistadas, a importância do professor leitor e do estímulo proposto pelo mesmo para a formação do aluno leitor. Segundo Perissé (2006, p. 82),

[...] é do professor, é da professora que esperamos o exemplo de leitores que quiseram ser leitores, que fizeram essa opção, e sabem qual o poder da palavra literária, da palavra que nos livra da pior escravidão: a de estarmos satisfeitos conosco mesmos.

A partir disso, apresento exemplos por meio das falas das entrevistadas, nos dois excertos:

Jéssica: Eu adoro ler e gostaria que todos tivessem esse prazer na leitura que eu tenho²⁰.

Larissa: Agora estavam (os alunos) demonstrando pouco interesse e vai também do nosso estímulo para que eles leiam.

Segundo a primeira professora, o prazer que encontra na leitura influencia indiretamente o aluno e a sua prática pedagógica com relação à literatura, o que vai ao encontro do que afirma Colomer (2007, p.108), quando comenta sobre a “[...] importância do contágio, da presença de professores ou adultos-chave no descobrimento e apego à leitura.”. Considerando o professor um agente de mediação, como afirma a segunda professora, entre o aluno e a literatura, torna-se importante que o mesmo também seja um sujeito-leitor. Assim, como afirma Silva (2012, p. 8):

Desse modo, pode-se inferir que a educação literária, o gosto pela leitura e pela literatura nascem de uma necessidade que é criada pelo professor, pelo contato com os leitores mais experientes e com as situações em que as crianças possam pôr em jogo suas ideias, sua imaginação, fazer previsões e antecipações e validá-las ou não.

O papel do professor nesse processo da formação do gosto pela leitura é o de modelo, de acordo com os PCNs da língua portuguesa, ou seja, o valor que ele (o professor) atribui à leitura, influenciará diretamente na constituição do aluno leitor. Sobre isso, os PCNs afirmam que:

²⁰ Os grifos nos excertos das entrevistas são meus, visando a evidenciar as falas das professoras articuladas ao agrupamento analítico.

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência. (BRASIL, 1997, p. 38)

Ainda com o intuito de refletir sobre o tema, reforço que não tenho por intenção afirmar com esta análise que o aluno simplesmente aprende a ler lendo ou a ideia de que “[...] “a literatura”, considerada como um todo indivisível, não pode ser ensinada, pode-se unicamente propiciar o contágio.” (COLOMER, 2007, p. 43). Porém, julgo importante a reflexão sobre a recorrência de momentos considerados de “leituras mais livres” demarcados nas práticas pedagógicas de todas as professoras entrevistadas. A partir dessas considerações, pode-se perceber o esforço que as mesmas têm despendido para proporcionar aos seus alunos o gosto/prazer na leitura.

Três termos foram mencionados nas entrevistas: “gosto” – “interesse” – “prazer pela leitura”. Como afirma Silveira (2001, p. 112), “[...] sem dúvida, a pedra de toque do novo discurso será a equação “prazer – interesse – leitura – hábito – gosto”. Importante ressaltar que as opiniões e articulações teóricas aqui realizadas não devem ser tomadas como verdades absolutas, mas devem ser consideradas como uma fonte de análise sobre o que tem sido dito – levando-se em consideração o contexto, o período, as escolas, as docentes – e como reflexo das representações de leitura que têm sido construídas, proporcionando uma possibilidade de reflexão sobre a temática.

Para exemplificar, apresento algumas falas em que foi acentuada essa necessidade de formar no aluno o interesse pela leitura:

Jéssica: Eu pego um livro porque ele trabalha algum vocabulário específico que eu quero explorar também. Ou, eu pego um livro porque eu quero, simplesmente, que eles aprendam a gostar de ler.

Jéssica: A minha intenção é realmente despertar o interesse pela leitura.

Jéssica: [...] eu acho que o livro tem que estimular a ter interesse, se for só o livro como recurso assim eles vão perder o interesse pela leitura.

Patrícia: [...] buscando, então, que eles tenham esse interesse em ler o português e ler o livro.

As professoras, ao serem questionadas sobre como compreendem a literatura e sobre quais são suas intenções ao escolherem um livro e o modo como desenvolvem a leitura do mesmo em sala de aula, mencionam a importância de propor momentos/períodos que objetivem o prazer na leitura, livre de cobranças e atividades posteriores, conforme demonstram as falas a seguir:

Alice: [...] a gente manipulou muito esses livros, dessa maneira, sem trabalhar depois, pelo simples prazer de ler a história.

Alice: Alguns “só” pelo prazer, que eu acho que são os mais bacanas, quando tu pega um livro, tu manipula, tu lê e deu. Sem ficar explicando sobre aquilo e que ela possa ter a percepção dela, sem se preocupar com a moral da história. A gente lê um livro pelo prazer, encerra, fecha e fica viajando dias naquela história.

Iole: [...] e, às vezes, eu trago um livro por prazer, por um momento mais prazeroso, um momento mais livre pra trabalhar essa questão da imaginação.

Desse modo, as professoras mencionam três termos relacionados à prática da leitura literária: “gosto” – “interesse” – “prazer pela leitura”. Se considerarmos o sentido atribuído a cada um desses termos, perceberemos que um remete ao outro. Com isso, é possível dizer que, utilizando o termo “gosto”, “prazer” ou “interesse”, as professoras têm como intenção atingir um mesmo objetivo.

Outra estratégia para suscitar o prazer na leitura enfatizada pelas docentes nas entrevistas remete à possibilidade de proporcionar o contato direto com os livros e à oportunidade de manipulação dos mesmos pelos alunos, como salientado a seguir:

Jéssica: Eu gosto da literatura pelo prazer da literatura. Eu acho importante para a criança que ela tenha contato com o livro para se divertir e que ela ache legal ler. Uma leitura mais livre ou, então, uma leitura mais dirigida, mas sem uma intencionalidade no sentido pedagógico, mais no sentido do prazer do ler.

Jéssica: [...] não tinha muita intencionalidade para além daquilo, terminava ali na contação de história. A intenção era que trocassem informações, ter o contato com o livro, saber que dali vem uma história, que aquelas letras simbolizam alguma coisa, que elas produzem sentido.

Alice: Ela gosta muito de livros, foi algo que ela foi se apropriando no decorrer do ano, a partir do uso, e é uma das atividades mais prazerosas pra ela, eu acho. Percebo a manipulação de livros, a contação de história.

Alice: E teve, também, os momentos em que os livros tinham o objetivo de manipular, sem ter uma preocupação pedagógica.

Alice: Manipular o que interessasse mais a ela, e eu contava e não necessariamente no outro dia eu ia seguir trabalhando. Teve muito disso, trazia aqui (sala de aula) ou íamos até a biblioteca.

Júlia: Também, tem bastantes livros aqui (sala de aula), nós vamos à biblioteca, e eles manuseiam à vontade, livremente.

Articulada às falas destacadas sobre a importância de se propiciar o contato com os livros e a manipulação dos mesmos pelo aluno, Colomer (2001, p. 7) afirma que:

Las ideas difundidas al respecto han configurado la conciencia educativa de que el simple acceso a los libros constituye una gran parte de la educación lectora y literaria y puede servirnos aquí de ejemplo de cómo ayuda la literatura a entender el mundo en la etapa de formación de los individuos.

Dessa maneira, essas falas evidenciam a necessidade que as professoras encontram de disponibilizar às crianças o contato com variados livros, em sala de aula ou outros espaços, como a biblioteca, para que estejam ao alcance dos alunos, sendo este um fator relevante que contribui na formação da leitura pelo prazer. Concordo com Colomer (2007, p. 117) quando afirma que: “[...] é imprescindível dar aos meninos e meninas a possibilidade de viver, por algum tempo, em um ambiente povoado de livros, no qual a relação entre suas atividades e o uso da linguagem escrita seja constante e variada.” (COLOMER, 2007, p. 117).

A partir das falas destacadas anteriormente, é possível perceber a importância que as professoras parecem dar ao ato de proporcionar aos seus alunos momentos diários ou semanais das aulas para que os alunos peguem os livros disponibilizados e tenham a oportunidade de ler, “sem uma intencionalidade no sentido pedagógico”, como afirma a professora Jéssica, ou seja, sem atividades relacionadas ao ensino de determinados conteúdos ou para realizar alguma atividade posterior, como afirma a professora Alice.

É possível perceber que um dos meios para se chegar ao ensino do gosto/prazer pela leitura é a disponibilização de momentos livres de leitura. É relevante evidenciar e discutir, com relação a esse tópico de análise, que as práticas pedagógicas, mesmo as que sugerem “momentos livres”, sem cobranças de atividades posteriores, possuem intencionalidades ao serem propostas. No entanto, a utilização do termo “não dirigido” é questionável, no sentido de que, ao se proporcionarem momentos livres de leitura, o professor utiliza determinadas

estratégias de organização desses momentos. Dessa forma, como mediador, o professor planeja certo tempo para a atividade, disponibiliza determinados livros para a leitura e possui um objetivo claro para o momento proposto.

Ao tratarem sobre disponibilidade dos livros, as professoras evidenciam que há uma pré-seleção dos materiais para que os alunos possam escolher. Essa seleção é realizada, em alguns casos, pela própria professora, bibliotecária ou pelo governo, a partir de programas que visam a promover a leitura, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Os livros são selecionados, considerando as especificidades de cada turma e/ou intencionalidade do professor, como, por exemplo, as características dos alunos, o ano, a idade, livros com mais ou menos textos ou ilustrações, conteúdo das histórias, fase de aquisição das línguas (Libras e português escrito). A partir disso, apresento a fala da professora Júlia, considerando sua turma de primeiro ano, sobre os materiais de leitura disponibilizados para os alunos.

Júlia: Tem a caixa com os livros que a gente recebeu do governo. As caixas que são direcionadas para o ano. Eu trago, os deixo escolherem, os que eles manifestam mais interesse e que eu vejo que está mais de acordo. São livros mais simples, com imagens.

Ou ainda, como afirma a professora Alice:

Eu pedi pra pessoa que trabalhava na biblioteca pra ela selecionar alguns livros sem texto por que, eu acho que pra essas crianças que estão em fase de aquisição da língua, eu tenho a impressão de que eles têm que ver ali na ilustração tudo da história.

Eu peguei vários livros da biblioteca, deixava aqui (sala de aula) e ia trocando no decorrer do ano pra ter um momento de pegar vários livros.

Como mencionado acima os livros são selecionados pela bibliotecária e professora, de acordo com a professora Alice, visando a atender a especificidade da sua aluna ou pelo governo, de acordo com a professora Júlia. Dessa forma, é possível depreender com esse agrupamento que, em momentos sem uma intencionalidade aparente ao aluno, há um conjunto de práticas e planejamentos previamente estabelecidos para o desenvolvimento do gosto/prazer pela leitura, a partir da disponibilização de momentos de “leitura livre”. Como é possível perceber, há um tempo pré-determinado, livros pré-selecionados e uma intencionalidade pedagógica clara para momentos como esse.

O prazer de ler, uma proposta muitas vezes mal interpretada, foi bandeira de muitos daqueles que viam no ensino da literatura um cerceamento da leitura literária, esquecendo que todo modo de ler passa necessariamente

por uma aprendizagem, não existindo um modo “natural” ou espontâneo de leitura. (COSSON, 2010, p. 57)

Ao apresentar essas considerações não o faço como uma crítica às estratégias utilizadas pelas docentes, mas sim como uma problematização sobre o termo “livre” mencionado. As professoras tencionam proporcionar aos alunos, através das seleções de livros, leituras compatíveis e compreensíveis à idade da turma, propondo dar um norte ao leitor em formação sem, no entanto, privá-lo de novas experiências – caso mostre interesse por outras leituras. Também a disponibilização de um tempo pré-determinado mostra-se necessária, afinal a organização escolar exige outros tempos para o ensino dos conteúdos do currículo escolar. Como afirma Cordeiro (2004, p. 99),

A aprendizagem de geografia, história, matemática, dentre outros campos de conhecimento que integram o currículo, tem na leitura sua base de sustentação. Isso não significa descuidar da especificidade inerente a cada área de conhecimento, marcada por um conjunto de habilidades que lhe são próprias.

Portanto, a partir dessas considerações, é possível perceber o quanto se mostra relevante para as professoras, como enfatizado nas suas falas, formar no seu aluno o gosto/prazer pela leitura. Essa formação do gosto pela leitura passa a ser desenvolvida, nas práticas descritas, por meio de alguns aspectos principais: a importância do professor/leitor como modelo ao aluno; a importância do contato com livros literários através de períodos de “leitura livre”, durante a aula, em que o aluno tenha a liberdade de escolher (entre os livros pré-selecionados); o livro como um fator de estímulo por si próprio através da sua história e ilustrações; e as possibilidades que ele proporciona para a imaginação e criação individuais ou coletivas e a possibilidade de realizar uma leitura pelo prazer da leitura, sem uma intencionalidade conteudista, mas considerada também como uma atividade que envolve um processo de aprendizagem escolar.

No entanto, levanto o seguinte questionamento: não é possível sentir prazer por aquilo que não é considerado livre?

Nesse sentido, as representações percebidas, ao longo desse agrupamento analítico, mencionadas pelas docentes, são marcadas pelos atravessamentos de estudos na área sobre a importância do desenvolvimento desse *prazer/gosto* pela leitura no espaço escolar propiciada pelo professor, considerando ser este um agente de mediação desse ambiente. Dessa forma, destaca-se a representação da

leitura por um motivo, sendo o prazer pela leitura um deles. Assim, como afirma Cordeiro (2004, p. 98):

Lê-se para se obter informações, seguir instruções, aprender ou ressignificar conteúdos, navegar na Internet, planejar uma aula ou proferir uma conferência, produzir um texto, desenvolver o gosto pela leitura, entreter-se, transitar por outros tempos e lugares reais ou imaginários, escapar à realidade, ou por prazer estético, dentre tantas razões que mobilizam o leitor, conforme seus múltiplos desejos e as diferentes situações de comunicação impostas por um dado contexto sócio-histórico-cultural. (CORDEIRO, 2004, p. 98)

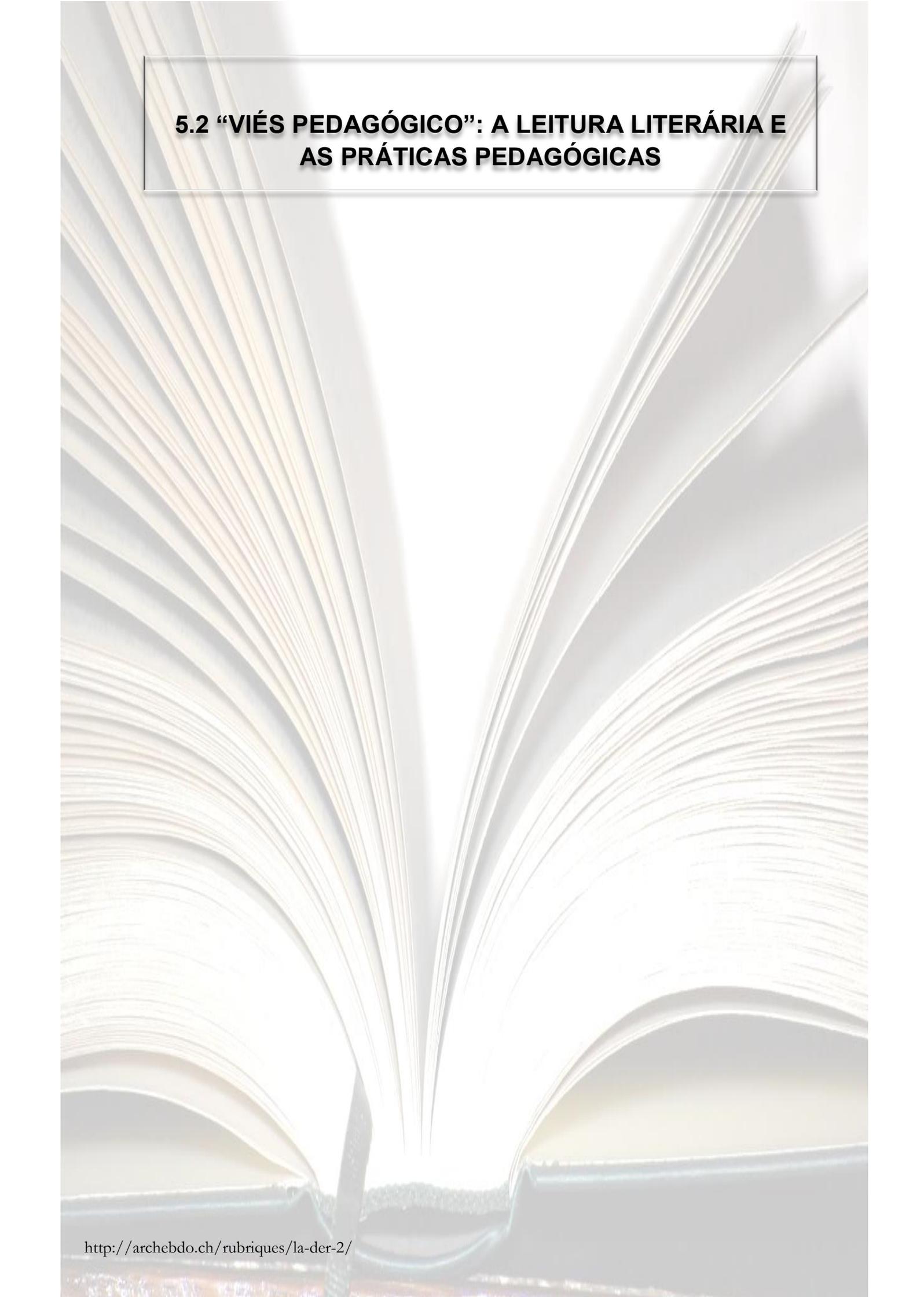
Além disso, evidenciou-se um método pedagógico, observado nas entrevistas, em que o caminho para se chegar a esse objetivo é o de proporcionar momentos/períodos denominados pelas docentes como “leitura livre”, em que o aluno não tenha sobre si a “cobrança” de uma atividade posterior, evitando assim o peso de uma leitura meramente escolar, mas trazendo à tona também a fruição e espontaneidade pela leitura. Dessa forma, conclui-se que as representações sobre essa temática estão envolvidas pelas concepções de leitura para além da didatização, atravessadas pelos novos estudos acadêmicos sobre a temática.

Na figura 2, apresento as principais ideias expostas, neste agrupamento analítico, sobre os tópicos principais elencados pelas professoras no momento em que objetivam a formação do gosto pela leitura através de estratégias específicas realizadas em sala de aula.

Figura 2 - O prazer/gosto/hábito pela leitura



Fonte: autoria própria.



5.2 “VIÉS PEDAGÓGICO”: A LEITURA LITERÁRIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Neste agrupamento analítico, apresento o desenvolvimento das práticas de leitura com intencionalidades pedagógicas articulado às representações sobre a temática, visando ao ensino de conteúdos do currículo escolar e utilizando a literatura como um agente impulsionador para esse processo. Currículo escolar, nesta pesquisa, é entendido como um “conjunto de representações, de práticas culturais – e, por outro lado, como produtor/agenciador de representações” (SILVEIRA, 2001, p. 105).

No contexto das escolas participantes da pesquisa, ao usar a literatura infantil em sala de aula, as professoras têm como objetivo desenvolver determinados conteúdos, descrevendo algumas estratégias semelhantes através da leitura literária, como identificado a partir da análise das entrevistas com as docentes. Importante explicar que o critério para a escolha das propostas de leitura deu-se pelo fato de ter sido mencionado na fala de mais de uma professora em mais de uma escola. Esclareço que as considerações apresentadas referem-se a um grupo previamente selecionado de três escolas, seis professoras e um contexto específico, o que não sugere que em todos os espaços, contextos e práticas sejam ou devam ser iguais ou, ainda, julgar se tais práticas estão adequadas ou inadequadas.

Dessa forma, passo a destacar alguns excertos em que as professoras explicitam as suas intencionalidades ao utilizarem a literatura infantil em classes de alfabetização: a literatura 1) para o ensino das línguas envolvidas nesse contexto; 2) para a introdução de temáticas específicas (projetos e datas comemorativas); 3) para a realização de atividades relacionadas à construção/organização da narrativa; e 4) para o ensino de conteúdos específicos da grade curricular de cada ano/ciclo.

O primeiro aspecto mencionado relaciona-se ao uso da literatura como incentivadora para desenvolver a primeira língua, a compreensão dos significados dos sinais a partir da contextualização das histórias e/ou introdução ao ensino da segunda língua. Cabe mencionar a importância da literatura infantil para o ensino de novos vocábulos, de modo contextualizado, evidenciando-se uma estratégia de ensino diferente da que estava sendo utilizada na educação de surdos no Brasil. Durante muitos anos, o ensino do português escrito baseou-se na apresentação de sentenças isoladas, como afirmam Friães e Pereira (2000, p. 115),

[...] a escola adota práticas educacionais em que o foco está no vocábulo isolado, o que leva os alunos a prestarem mais atenção às palavras

individualmente, preocupando-se em entender o significado literal das mesmas, e não buscando um sentido mais amplo para o texto.

A partir disso, percebeu-se a dificuldade que os alunos apresentavam no processo de leitura e escrita de textos. Dessa forma, críticas e problematizações referentes a este método, que reduzia os alunos a meros codificadores e decodificadores dos símbolos gráficos, tornaram-se cada vez mais frequentes e discutidas na academia e no espaço escolar:

Quando a ênfase da escola está voltada para o uso do vocabulário e para a memorização das regras da gramática tradicional, a relação que o surdo estabelece com os textos escritos não é da interação ou de construção de sentidos, mas de memorização de regras, de uma língua numa perspectiva normativa. (KARNOPP, 2012, p. 35)

Ou, ainda, como afirma Pereira (2012, p. 239), mesmo que os alunos identifiquem os significados das palavras e “sejam capazes de usar as estruturas frasais trabalhadas, não conseguem fazer uso efetivo da língua, não se constituindo como sujeitos de linguagem”.

Analisando as entrevistas realizadas nesta pesquisa, é possível perceber a tentativa de mudança nos discursos das professoras referentes às suas práticas pedagógicas e à utilização de novas estratégias para o estímulo/desenvolvimento do ensino da leitura e escrita nos seus alunos em fase de alfabetização. As professoras propõem, através das histórias, o ensino de novos vocabulários na língua de sinais e no português, como destacado a seguir:

Jéssica: Para isso eu uso a literatura bastante também, pra trazer um vocabulário novo. Por que na literatura fica mais claro o vocabulário quando ele está sendo utilizado. Uma vez que se utilize um sinal novo eles já pegam dentro daquele contexto. E percebendo que eles utilizam naquele contexto.

O ensino dos sinais e palavras tem sido proposto de uma forma contextualizada, proporcionada pela construção e organização da narrativa. Tal estratégia é mencionada por Karnopp e Pereira (2015, p. 36):

[...] os alunos surdos desenvolvem estratégias para compreensão do funcionamento do português escrito, mas, para que isso aconteça, eles devem ser trabalhados com textos e não com vocábulos isolados.

Interligado a esse aspecto, as professoras mencionam o uso da literatura com um viés pedagógico relacionado ao ensino das línguas que permeiam o contexto da educação de surdos: a Libras e o português escrito. Para exemplificar, apresento algumas falas das docentes ao serem questionadas sobre sua intencionalidade ao utilizarem a literatura em sala de aula:

Jéssica: Tem um outro viés, que é um viés mais pedagógico, utilizar o texto para o ensino do português, para o ensino da língua de sinais.

Patrícia: Quando eu trabalho um livro, primeiramente na língua deles, depois a gente explora algumas palavras [...]

Jéssica: Depois de contar a história, aí eu pergunto para eles o que eles entenderam, mostro as figuras de novo, pergunto o sinal pra ver se eles conseguem mostrar o que entenderam.

Nesse ponto, as docentes propõem suscitar, ancoradas na leitura de livros infantis, a compreensão das histórias pelos alunos através de uma organização de leitura, ou seja, primeiramente, da língua de sinais e, posteriormente, a leitura do aluno no português, desenvolvendo-o, por exemplo, com base em atividades de tradução – item que será explorado no tópico 4.4 – inicialmente realizadas pelo professor através da sua leitura do português para a língua de sinais e, posteriormente, pelos alunos.

Adquirida a língua de sinais, ela terá papel fundamental na aquisição da leitura e da escrita. É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição do 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. (KARNOPP; PEREIRA, 2015, p. 35).

Para isso, torna-se necessário que o professor seja bilíngue e compreenda os processos de tradução e de construção de sentido que envolvem as duas línguas para além de uma memorização de palavras desconexas. Dessa forma,

Uma outra proposta é a que práticas de tradução, leitura e escrita sejam o foco de uma língua em funcionamento, de uma língua em uso. Que o ensino

não seja somente uma repetição de palavras descontextualizadas mas que transcenda o nível vocabular e frasal. (KARNOPP, 2012, p. 30)

Assim, a leitura literária na primeira língua do aluno perpassa diretamente a aquisição dessa língua de forma contextualizada, pois, por meio dela, os alunos atribuem “sentido ao que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é pela comparação da língua de sinais com o português que irão constituindo o seu conhecimento do português” (PEREIRA, 2012, p. 238).

O segundo aspecto a ser explanado, neste agrupamento analítico, refere-se à escolha de leituras literárias, na sala de aula, relacionadas às temáticas de projetos e/ou datas comemorativas que envolvem o espaço escolar durante o ano. Apresento alguns excertos mencionados pelas professoras:

Iole: eu procuro um livro dentro do projeto que estamos trabalhando, que a escola está desenvolvendo.

Alice: A partir do projeto que a escola estava trabalhando, a escola trabalhou o meio ambiente, mais no primeiro semestre, então eu busquei livros que tratassem da água, por exemplo.

Patrícia: [...] mas sempre tem um projeto maior. Até esse livro “Menina bonita do laço de fita²¹” está vinculado à Campanha da Fraternidade. Onde vamos trabalhar a questão das diferenças, racial, as diferentes etnias que nós temos.

Jéssica: [...] Dentro desse projeto amplo (selecionado pela escola), a gente faz projetos menores que vão se organizando dependendo do interesse dos alunos.

Com relação às falas acima, as professoras destacaram a escolha de materiais de leitura como impulsionadores para desenvolver a temática de projetos maiores desenvolvidos pelas escolas. No caso das instituições participantes, há a escolha de temáticas, referentes, por exemplo, à Campanha da Fraternidade, mencionada pela professora Patrícia, em que a escola se mobiliza para desenvolver atividades sobre o tema durante o ano, ou projetos por trimestre, como mencionado pela professora Alice.

Outros exemplos de estratégias para o incentivo à leitura literária descritas pelas professoras referem-se às datas comemorativas. A professora Patrícia utilizou o livro *O coelhinho que não era da Páscoa*, da autora Ruth Rocha (1998), atendendo à necessidade de se desenvolver leituras e atividades associadas à Páscoa.

²¹ Todos os títulos dos livros infantis mencionados constam nos anexos, contemplando a imagem da capa do livro e a sinopse para auxiliar na contextualização e compreensão do leitor.

Portanto, a literatura, nesse caso, exerceu o papel de disparadora da temática. Porém, para além disso, ela assegura que foi possível trabalhar de diversas formas o livro, propondo aos alunos atividades relacionadas à interpretação e tradução Libras/português, como descrito a seguir:

Patrícia: Primeiramente, lemos o livro, depois eu fui mostrando pra eles o texto, depois foi passado em powerpoint e eles contaram essa história. Em seguida, fomos para a informática, e eles foram colando imagens e eles produziram um texto. Foram colando a imagem e a frase. Então, a gente numerou, e eles foram fazendo no powerpoint imagem, frase e montando a história. Também fizemos a escrita de sinais, eles fizeram a leitura da escrita de sinais, relacionaram, então, com o português e tiveram também que relacionar com a imagem, pra saber se eles realmente compreenderam.

Outro exemplo relacionado a datas comemorativas foi destacado pela professora Iole:

Iole: [...] a escola resolveu trabalhar a temática do Halloween porque foi um pedido muito grande dos alunos da escola. Então, o que eu fiz, fui até a biblioteca da escola e procurei algum livro que tratasse da questão do dia das bruxas, e aí eu procurei dois livros que eu achei maravilhosos e que trazia muito a questão dos elementos do dia das bruxas, que tem a vassoura, o caldeirão, o fantasma, e trouxe muito essa questão do elemento da contação dessa história.

De acordo com essas falas, é possível perceber o uso da literatura em sala de aula para atender a duas demandas que envolvem o espaço escolar: ensino de temáticas propostas por projetos e as datas comemorativas. Mas, para além da abordagem de temáticas específicas, as professoras mencionam a possibilidade que a literatura oferece de desenvolver diversos conteúdos a partir de um único livro, assim, abrangendo um leque de possibilidades de trabalho.

O terceiro ponto relacionado a esse tópico de análise, refere-se a algumas descrições de atividades referentes a práticas de leituras propostas com outras estratégias e intencionalidades pedagógicas. A primeira estratégia ressaltada pelas professoras relaciona-se à leitura de clássicos infantis, como destaca a professora Júlia: “E, de preferência, histórias que sejam mais do conhecimento deles, por exemplo: *Os três porquinhos* (SILVA, 2012). Alguns clássicos foram mencionados

nas entrevistas, entre eles: *Os três porquinhos* (SILVA, 2012) e *Chapeuzinho vermelho* (GRIMM, 1997).

Com relação à leitura de clássicos, Calvino (1993, p. 10) afirma que:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

Importante explicitar que os clássicos citados pelas professoras foram nas versões “originais” deles, e não nas adaptações das histórias, como, por exemplo, a do livro *A verdadeira história dos três porquinhos* (SCIESZKA, 2005), em que é o lobo quem reconta a história a partir da sua versão dos fatos. Nesta perspectiva, Pereira (2009, p. 28) afirma que:

Ao se referir à educação de surdos na Suécia, Svartholm (2003) destaca a importância de se ler para as crianças surdas, desde a idade pré-escolar. Pode-se contar uma história em Língua de Sinais e mostrar a escrita e as imagens para que as crianças relacionem o conteúdo com o escrito, ainda que não sejam capazes de ler sozinhas. Quando começam a ler, as crianças leem o texto junto com seus professores e explicam seus conteúdos na Língua de Sinais. A autora ressalta que os textos lidos não são adaptados, mas fazem parte de livros comuns para crianças: contos de fadas, histórias e outros tipos de textos próprios para crianças. (PEREIRA, 2009, p. 28)

Por serem, no entendimento das professoras, livros de maior possibilidade de acesso entre os alunos, as mesmas mencionam sua leitura em sala de aula por considerar que sejam histórias conhecidas. Além da importância da leitura dos clássicos infantis há, também, o destaque para as vivências literárias dos alunos, ou seja, aquelas que os alunos trazem de casa para a escola e, a partir disso, no processo de leitura, ajudam o leitor a:

[...] criar expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, abstrair significados dos textos, abstrair significado das passagens do texto, não apenas vocábulos isolados. [...] lembrar o que leu, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que ele já conhece. (PEREIRA, 2012, p. 240-241)

Ainda sobre a leitura de clássicos, as professoras não mencionaram nenhuma coleção específica, adaptação ou não. Portanto, a imagem que consta nos anexos é meramente ilustrativa para o leitor.

Com relação a essas leituras literárias, algumas atividades foram mencionadas frequentemente pelas professoras como parte da sua prática. A título de exemplificação, apresento duas das mais citadas: sequenciamento e reconto das narrativas. Sobre a organização da sequência das histórias, a professora Júlia comenta como utiliza o clássico infantil:

Júlia: Por exemplo, Chapeuzinho Vermelho é uma que a gente já tem as etapas da história e coloca os cartazes, pede para eles organizarem quando começa, quando termina. Para que eles tenham a noção de início-meio-fim, a estruturação da história.

Outro exemplo da mesma estratégia é mencionado pela professora Iole, ao utilizar o livro *Bruxa, bruxa venha a minha festa*, de Arden Druce (1995):

Iole: Depois da contação da história, eles escreveram um textinho, eu fiz a impressão da história de todas as imagens, e daí a gente reconstruiu um texto bem ilustrativo em que um convidava o outro.

Sobre a leitura de livros com histórias cumulativas, Colomer (2001, p. 8) afirma que:

[...] las estructuras acumulativas que crecen y decrecen a partir de los mismos elementos o la organización en secuencias familiares (los días de la semana, las estaciones del año, etc.) o en diversos tipos de jerarquías (de mayor a menor, de desnudo a vestido, etcétera).

As professoras demarcam a importância da organização das histórias para a compreensão do seu enredo. O enredo é que “dá coerência e sentido à narrativa, bem como fornece o contexto em que nós entendemos cada um dos acontecimentos, atores, descrições, objetivos, moralidade e relações que geralmente constituem a história.” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 92). Assim, logo após uma leitura, o aluno é desafiado a organizar a história novamente, em folhas impressas, como a professora Iole destaca, por exemplo. Dessa forma, a narrativa é entendida:

[...] 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 (SILVEIRA, 2005, p. 198).

A segunda estratégia pedagógica exposta pelas professoras é o reconto das leituras pelo aluno na língua de sinais em sala de aula. Importante mencionar que esta se mostra articulada com a primeira estratégia de sequenciamento das histórias. Três objetivos principais foram destacados relacionados ao processo de

reconto, sendo eles: a compreensão da narrativa, o estímulo à leitura e a organização do enredo da narrativa, como destacado nas falas a seguir:

Jéssica: Acho interessante que eles contem, estímulo que eles se organizem.

Jéssica: Até por uma questão de compreensão de uma narrativa, de como se organiza uma narrativa.

Este é um ponto que objetiva mostrar ao aluno que as narrativas possuem protagonistas, em um determinado espaço e em um determinado tempo, como afirma Silveira (2005, p. 199).

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).

Além disso, de acordo com a autora Colomer (2001, p. 9), a importância da organização das narrativas se dá em um processo gradual, ou seja, “el progreso gradual del conocimiento sobre las características formales de la historia se produce en dos líneas principales: la adquisición del esquema narrativo y el desarrollo de las expectativas sobre los personajes”.

O segundo e o terceiro ponto referem-se à “compreensão” das histórias e ao “estímulo” que elas proporcionam à leitura, como afirmam as professoras:

Iole: Mas, eu procuro contar uma história e daí eu faço eles recontarem. É bom pra ver se eles entenderam a história, e aí que tu percebe as dificuldades deles.

Jéssica: Porque, eu acho interessante, no momento que eles contam, eles percebem se a sinalização deles está com nexos. Tem que marcar os personagens. Acho que é bem interessante pra eles. E, também, estimula muito a leitura.

Para além do estímulo e concentração na hora da leitura, pois o aluno precisa de atenção para poder recontar a história, essa estratégia funciona como uma possibilidade de avaliação utilizada pelas professoras, uma vez que é possível avaliar o nível de desenvolvimento linguístico do aluno, compreensão do enredo, organização temporal e outros tantos aspectos que estão incutidos nessa atividade.

Além disso, destaco a seguir alguns excertos sobre as estratégias de condução desse momento pelas professoras nas suas salas de aula:

Patrícia: [...] depois cada um vai apresentar, os que quiserem vão ali e apresentam a história do jeito deles.

Jéssica: Eu já fiz alguns projetos deles pegarem os livros e eles contarem a história, levarem pra casa, estudar aquela história e depois contar.

Júlia: Então, a gente trabalhava bastante com a história da Chapeuzinho Vermelho, fizemos as imagens para eles, para eles organizarem, fazia teatro com eles depois, fazia em outros espaços da escola, fantasiava eles com as roupas, eles escolhiam, se caracterizavam.

A partir dessa atividade, as professoras têm como intenção proporcionar momentos em que o aluno tenha a oportunidade de recontar a história em Libras, fazendo com que ele entenda, interprete e organize a história para, em seguida, fazer o reconto. Essa atividade constitui-se, também, como uma forma de avaliação pelas professoras, visando a compreender de que forma os alunos estão interpretando e entendendo as histórias contadas. Conforme Colomer (2007, p. 44), “Métodos didáticos que levem à releitura são necessários; a descoberta ou a construção de um sentido que o aluno deve poder explicar até certo ponto e comparar com aquele obtido pelos demais.”.

Esses momentos disponibilizados pelas professoras proporcionam uma oportunidade com duas dimensões importantes no processo de ensino/aprendizagem. O reconto configura-se, por um lado, como um meio através do qual os alunos expõem como têm interpretado e organizado suas ideias, conforme mencionado anteriormente, em momentos de trocas de informações entre colegas e professora, e, por outro lado, como uma forma de avaliação pelas professoras. Quadros e Schmiedt (2006, p. 28) afirmam que:

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. O processo de alfabetização vai sendo delineado com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua.

O próximo tópico, relacionado a este agrupamento analítico, propõe o ensino de conteúdos específicos para além de projetos ou datas comemorativas, mas busca atender a grade curricular proposta para cada ano/ciclo. Assim, com relação ao ensino de determinados conteúdos, as professoras destacam na sua prática, como, por exemplo, o ensino das cores a partir do livro *As cores do mundinho*, de Ingrid Biesemeyer Bellinghausen (2009):

Alice: Vou te mostrar esse último que trabalhei sobre as cores, eu reproduzi (não se deve fazer isso), eu reproduzi as páginas do livro, que é um livro sem muito texto, sem muito

recurso de história, são mais imagens. Então, a gente trabalhou em cima do livro, cada página tem uma imagem se referindo a uma cor, então eu reproduzi e a gente fez intervenções com diferentes materiais, massinha de modelar, linha. Importante pra coordenação motora.

A professora Jéssica, ao utilizar o livro *E o dente ainda doía*, de Ana Terra (2012), menciona seu uso com a intencionalidade de ensinar os números aos alunos na língua de sinais e no português, como descreve a seguir:

Jéssica: Eu contei primeiro a história para eles, depois eles recontaram a história, a gente trabalhou com os animais, os sinais de cada animal, o nome de cada animal. Depois, eu entreguei o mesmo livro para todos eles, eu tinha vários do mesmo e entreguei para eles, pra gente ir procurando o nome dos números. Porque foi o dia... ...que eu organizei a tabela na sala de aula dos números, eles já sabiam o número, o algarismo e a quantidade, já vieram para o primeiro ano sabendo, e eu queria trabalhar o nome dos números.

Portanto, a partir das atividades descritas acima, pode-se perceber o uso da literatura para o ensino de conteúdos de matemática (professora Jéssica) ou, ainda, objetivando a produção textual e a tradução entre as línguas envolvidas (professora Patrícia). Também é possível depreender, a partir da proposta descrita, a intenção da professora em desenvolver o português significado a partir da língua de sinais, considerando que “uma vez alfabetizada, a criança surda deve, no ensino fundamental, praticar a tradução, a leitura e a produção de textos.” (KARNOPP, 2005, p.107). Assim, como exemplifica a professora:

Patrícia: [...] eles vão estar primeiramente trabalhando com a escrita da língua deles, depois fazendo a tradução e, aí sim, já relacionando com a leitura do livro.

O último aspecto a ser destacado neste agrupamento analítico, como uma forma de proporcionar a compreensão das leituras pelo aluno, foi a recorrência de falas sobre a necessidade de se utilizarem outros recursos, além do livro, para subsidiar a leitura. Conforme Quadros e Schmiedt (2006, p. 99):

Muitos recursos surgem no dia a dia, quando o professor se vê diante de uma situação em que se faz necessário algum apoio material para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão da criança, ou para que a mesma consiga acessar o conhecimento de forma plena.

As professoras mencionam, em diversos momentos da entrevista, a utilização de diferentes recursos para auxiliar na leitura literária da professora e na compreensão pelo aluno da história sinalizada, como explicitado a seguir:

Patrícia: Em sala de aula, geralmente eu trabalho mais no início com imagens, agora que eu estou com um segundo ano, eu inicio pela questão das imagens, o avental. Eu uso muito isso, o avental com as imagens da história.

Patrícia: Quando eu trabalho um livro, primeiramente na língua deles, depois a gente explora algumas palavras, coloco algumas palavras escondidas na sala, e me dizem o que eles acham que é, se tá escrito coelho, menina, flor, árvore.

Patrícia: Vou interagindo com eles, e aí então depois eu trago o livro, mostro para eles, e a gente vai vendo de novo a questão das imagens, mostrando as palavras que tem nesse livro para depois trazer a escrita de sinais, que eu também trabalho com isso, que é a questão deles saberem algumas frases.

Júlia: As imagens, os desenhos prontos, o livro de história, às vezes, encontro no youtube, trago o tablet. Então, além do livro, tem a história no vídeo, e depois a gente recorta os personagens, faz fantoches com os palitinhos.

Iole: Assim, ou eu apresento em PowerPoint, digitalizo o livro e apresento ele. Ou eles sentam em uma fila horizontal, e eu mostro a imagem e conto e depois eu deixo o livro à disposição pra eles olharem, fazerem comentários. Mas eu utilizo muito o PowerPoint.

Dessa forma, as professoras destacam a importância de se utilizar, como um apoio para a compreensão das histórias, outros recursos para além do livro, como recursos visuais que possam ser manipuláveis, a exemplo do avental de histórias mencionado pela professora Patrícia, em que os personagens são fixados e os alunos podem movimentá-los. Trazem assim outros recursos e elementos que poderão dar “mais vida” à história, possibilitada pelo toque e manipulação. Como afirma Lebedeff (2004, p. 138),

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; fotocopia das ilustrações em lâminas 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...

A partir das considerações destacadas ao longo deste agrupamento analítico, enfatizo as representações produzidas e desenvolvidas no uso da literatura em sala de aula: 1) literatura como um recurso para o ensino de conteúdos ou como fio condutor de uma determinada temática a ser trabalhada e apresentada de modo contextualizado pela sequência das histórias; 2) literatura como possibilidade de desenvolvimento da compreensão das duas línguas envolvidas no processo de alfabetização de forma contextualizada, estratégia possibilitada pela literatura; e 3) literatura como múltiplas possibilidades de trabalho, auxiliando entre as formas destacadas acima e tantas outras no processo de ensino/aprendizagem.

Outra representação ainda marcante no contexto escolar é o uso da literatura para desenvolver determinadas temáticas envolvendo as datas comemorativas ou conteúdos específicos da grade curricular, como nos casos citados neste agrupamento analítico. Dessa forma, mostra-se ainda frequente a “didatização” da literatura infantil no espaço escolar, como afirmam Souza e Giroto (2009, p. 22)

Muitas vezes a escola apropria-se da literatura e toma para si a literatura infantil, escolarizando-a, “didatizando” e “pedagogizando” os livros de literatura para crianças, para atender a seus próprios fins, ou seja, “faz dela uma literatura escolarizada”.

De acordo com a citação anterior, o uso da literatura, muitas vezes, dá-se como um suporte ao ensino ou como disparador de temáticas para além do uso de livros didáticos oferecidos pela escola. Retomo, ainda, a ideia apresentada anteriormente de que os clássicos da literatura infantil fazem parte do conhecimento de todos. Penso que esta ideia seja questionável e passível de problematizações específicas sobre o tema.

Por fim, é válido esclarecer que não é a intenção desta análise tratar a literatura como apenas um suporte pedagógico, desqualificando sua arte, mas, sim, promover a problematização das possibilidades do seu uso no fazer pedagógico de professoras e das representações que com elas vêm sendo tecidas no contexto da educação de surdos.

Apresento, a seguir, na Figura 3, as principais ideias dispostas neste agrupamento analítico sobre os usos que as professoras têm incutido aos livros de literatura infantil.

Figura 3 - A leitura literária e as práticas pedagógicas



Fonte: autoria própria.

5.3 “TÊM OUTRAS FORMAS DE LEITURA”: LEITURA DE IMAGENS E A DESCOBERTA DA ESCRITA

Não é à toa que, desde sempre, o ditado popular fala que uma imagem vale por mil palavras. (RAMOS, 2011, p. 55)

Neste agrupamento analítico, exponho o que os documentos orientadores propõem sobre a leitura de imagens. Também apresento uma breve contextualização e alguns conceitos vinculados à temática como, por exemplo, leitura visual e alfabetização visual. Em seguida, dou início às análises dos tópicos recorrentes enfatizados nas entrevistas pelas professoras, relacionados à representação da importância das ilustrações/imagens nos livros de literatura infantil e a leitura das mesmas pelos alunos nas suas práticas pedagógicas, considerando a especificidade da educação de surdos e da primeira língua (modalidade visual).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ressaltam a necessidade de se ler imagens, entendendo que, além de ser considerada texto a imagem, se compõe como uma unidade de significado. Também o *Pró-letramento* assinala a importância do papel da imagem no processo de leitura, auxiliando na construção de hipóteses sobre o texto e na compreensão do que se lê. Ou seja, “Ao mesmo tempo em que lemos os textos, lemos também as ilustrações. Se isso é verdade, então as ilustrações podem modificar a compreensão, podem interferir na leitura” (BRASIL, 2008, p. 19).

É importante esclarecer aqui sobre o uso de imagens referente à contribuição da ilustração ao texto e vice-versa para a interpretação da história. Em outras palavras, o texto não é considerado como a explicação de uma imagem e nem a imagem como uma ilustração do texto. Assim sobre a leitura de imagens e o texto, “a ilustração não só complementa um texto verbal, mas busca dialogar com ele, ampliando seus sentidos e entendimentos”. (CARELLI; AQUINO, 2013, p. 52).

Deve-se ressaltar, também, o papel do professor mediador nesse processo de ensino/aprendizagem, aqui referente à leitura de imagens. Afinal, “olhar é forma de perceber, mas não se trata de gesto maquinal de colocar os olhos em algo rapidamente. Refere-se ao ato de, a partir dos olhos, examinar, avaliar, correlacionar, pensar o que está sendo visto”. (RAMOS, 2011, p. 34). Dessa forma, não basta somente ver, é preciso aprender a ver.

Não tenho como intenção afirmar que para o aluno ouvinte a leitura de imagens seja menos importante, mas enfatizo que, para o aluno surdo, “ela é vivida, sentida, significada de uma forma única, pois toda a construção de mundo se dá a partir do visual” (GOMES, 2011, p. 128), sendo este um aspecto fundamental no seu

processo de alfabetização, principalmente, no que diz respeito à aprendizagem do português escrito. Assim,

Pelo fato de não ouvir, o surdo apoia-se menos e indiretamente na relação oralidade/escrita tornando possível considerar o aspecto visual da escrita como um fator relevante no processo de sua aquisição”. (GESUELI, 2015, p. 39)

Portanto, a aquisição do português não ocorre baseada na oralidade, mas, sim na “visualidade”. Peluso e Lodi (2015, p. 64) afirmam que: “a visualidad no es algo que se puede enseñar, es una manera de estar en el mundo, que está fundamentalmente determinada por la lengua y el discurso”. Portanto, ao levar em consideração a língua de sinais, “Com características viso-espaciais, a LSB²² inscreve-se no lugar da visualidade e, sem dúvida, encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.” (CAMPELLO, 2007, p. 113). A partir disso, pode-se perceber a importância do uso de imagens em momentos de leitura literária ou, também, no processo de aquisição das línguas envolvidas.

Ainda contextualizando, apresento brevemente dois conceitos válidos de serem destacados para esta temática e que a perpassam, intitulados de *leitura visual* e *alfabetização visual*. Por leitura visual, apoio-me em Goodman (1998), que afirma que: “Neste sentido, essa leitura das imagens, dos sinais, dos símbolos, configura-se como uma leitura visual”. E sobre alfabetização visual, destaco a fala de Martin Salisbury: “se alfabetização significa a habilidade de ler, escrever e compreender, resulta razoável que ‘alfabetização visual’ se refira à destreza de ver, desenhar e formular um juízo estético”. (SALISBURY, 2007²³, p. 6 apud RAMOS, 2011, p. 39). Vale assinalar que não me deterei nos conceitos expostos, porém os cito por serem expressões que estão envolvidas e são relevantes para a temática.

Após esta breve apresentação e articulação sobre a temática, apresento alguns pontos mencionados com frequência, ao longo das entrevistas, e que julgo pertinentes para a análise deste agrupamento. O primeiro deles refere-se à importância da ilustração nos materiais de leitura e da leitura das mesmas pelos alunos. Desse modo, apresento a seguir algumas falas relacionadas a esse tópico:

²² LSB – Língua de Sinais Brasileira

²³ SALISBURY, Martin. **Imágenes que cuentan** - nueva ilustración de libros infantiles. Barcelona: Acanto, 2005.

Jéssica: Eu busco livros que tenham uma qualidade imagética. Já que eles (os alunos) são pequenos ainda, não têm uma leitura autônoma, são apenas algumas palavras ainda. Eu acho importante que o livro conte a história pela imagem também. Porque isso auxilia o aluno para que ele possa compreender melhor a história sem mim.

Jéssica: Ela tem um maior interesse visual porque é o canal de onde obtém as informações. Mas, criança pequena ainda não alfabetizada, ela sempre vai buscar um escape ali na imagem.

Alice: [...] selecionar alguns livros sem texto porque eu acho que pra essas crianças que estão em fase de aquisição da língua, eu tenho a impressão de que eles têm que ver ali na ilustração tudo da história. A imagem como um suporte para a leitura, ler realmente a imagem e poder entender.

De acordo com as falas expostas acima, as professoras mencionam a sua preferência por livros que possuam ilustrações, principalmente considerando a fase de alfabetização em que os alunos estão. Dessa forma, levando-se em consideração que os mesmos possuem como primeira língua a Libras e que estão em fase de aquisição do português escrito, as professoras priorizam que os seus alunos consigam realizar uma leitura autônoma e compreender a história baseados na leitura das ilustrações.

A cultura surda, ao ser representada como uma cultura visual, exige o desenvolvimento da prática pedagógica, considerando esta representação construída. Silveira (2004, p. 178) afirma que:

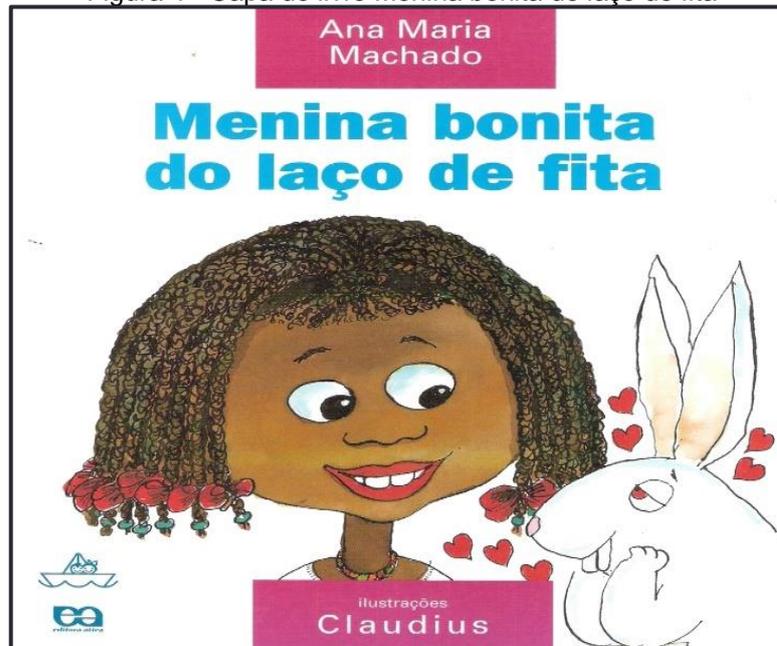
Neste campo de representações, constituem-se a legitimidade dessa específica cultura visual, da Língua de Sinais, como conjunto estruturado e significativo de sentidos que se intercambiam dentro da comunidade, e o credenciamento da minoria surda como uma minoria *diferente*, mas não *deficiente*. [grifos da autora]

As representações perpassam, portanto, a construção cultural em torno das especificidades da educação de surdos considerando dentre elas a experiência visual. Portanto,

[...] a surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno se constroem como experiência visual. Não é possível aceitar, de forma alguma, o visual da língua de sinais e disciplinar a mente e o corpo das crianças surdas como sujeitos que vivem uma experiência auditiva. (SKLIAR, 2015, p. 28).

O aluno em fase de alfabetização, faz a primeira leitura em torno das ilustrações do livro. Considere a imagem apresentada a seguir, do livro *Menina bonita do laço de fita*:

Figura 4 - Capa do livro Menina bonita do laço de fita



O título em si não explica muito sobre a narrativa, mas, através da ilustração, é possível inferir sobre quem são as personagens principais, suas características e quais podem ser os caminhos do enredo. Por exemplo, ao observarmos os corações e a expressão do coelho, podemos deduzir que o livro conta a história de uma menina negra e de um coelho branco que parece apaixonado por ela.

Desse modo, as professoras evidenciam a importância da leitura de imagens pelos alunos, enfatizando-a como um apoio à compreensão do texto, favorecendo, uma possibilidade de leitura mais independente. Colomer (2007, p. 55) afirma que:

No início de sua aquisição da estrutura narrativa, meninos e meninas dão-se por satisfeitos em reconhecer e nomear os conteúdos das imagens e veem as histórias como episódios desconexos. À medida que crescem, aumenta sua capacidade para estabelecer nexos causais entre as ações representadas e para colocar o que está ocorrendo nas ilustrações e no interior de um esquema progressivo. Sabemos, sem dúvida, que este avanço resulta mais fácil para aqueles que tenham ouvido contar muitas histórias e que aprenderam a levar em conta os acontecimentos das páginas anteriores para atribuir um sentido às histórias dos livros.

As professoras destacam e percebem em suas práticas a leitura das imagens como uma forma de suporte à compreensão do texto escrito e como uma estratégia de ensino da língua de sinais.

lolle: A sinalização deles é recontar alguns elementos que eles visualizam e a ilustração dá um apoio, ou seja, quando não entende o texto vai para a ilustração.

Iole: Por exemplo, dentro de uma contação, algum texto que eu trabalho são textos que eu procuro muito o apoio visual, a escrita com o visual. Eu procuro mostrar o sinal e a palavra, eu procuro associar a escrita com a imagem.

Iole: Um trabalho simultâneo. Utilizando muito a escrita e o apoio visual, e esse grupo precisa muito, senão eu não consigo fazer a leitura com eles.

Júlia: Então, eu trabalho muito com a parte visual, mostro muito a história, a gente sinaliza, vou mostrando para eles, sinalizando, mostrando o sinal das figuras.

Dessa forma, levando-se em consideração o aluno e a fase de alfabetização, a ilustração torna-se ainda mais imprescindível, pois ela será uma das bases para a compreensão da história.

A ilustração é um artifício peculiar utilizado nos livros infantis para chamar atenção das crianças, além de também ser uma imagem que pode substituir um texto, ampliá-lo, adicionar a ele informações, ou também questioná-lo (FREITAS; ZIMMERMANN, 2006–2007), levando-se em consideração que a leitura de imagens antecede à leitura de palavras, e muitas crianças têm contato com as histórias através das imagens. (MASSONI, [s.d], [n.p])

Importa frisar uma fala específica relacionada à relevância das ilustrações nos livros infantis e à forma com que ela foi utilizada, considerando as especificidades de cada turma (e/ou aluno) e a observação atenta do professor sobre seu aluno. No excerto a seguir, a professora Alice menciona a importância de um tipo específico de leitura de imagens que leve em conta a forma com que ela tem compreendido o ritmo de aprendizagem da sua aluna e as necessidades que a mesma apresentava naquele determinado momento, viabilizando assim outras formas de leituras de imagens.

Alice: [...] tem uns livros que têm umas ilustrações lindas, como se fosse um emaranhado de traços, de riscos que me parece que precisa de uma percepção visual um pouco mais apurada. Então, eu busco o que eu acho que facilita pra ela (aluna), livros com imagens claras, bem definidas, de preferência com pouco estímulo visual não no sentido do empobrecimento, sabe!? Mas, de não ter um monte de coisa. Têm alguns livros que eu peguei que a história era muito bonita, as ilustrações eram muito bonitas, mas tinha muito traçado, muita tinta, e que eu acho que pra ela, pela condição dela, eu acho que precisaria de uma coisa mais limpa, nesse momento sabe!? Usei, sim, outros até porque eu disponibilizei, e ela foi selecionando o que ela queria ver. Me deu a impressão que ela tinha preferência por esses assim mais limpos e que são normalmente livros para crianças bem pequenas. Mas eu não fiquei só nesses pra não empobrecer as experiências dela, porque ela é uma menina de 8 anos.

Um dos exemplos citados pela professora para atender a essa demanda da aluna foi *O livro da família*, de Todd Parr (2003), pois, como Alice afirma, “eu gosto muito dos livros dele, eu adoro o colorido, as imagens, as ilustrações são ótimas, chamativas”.

Sobre a fala da professora Alice, destacado no excerto anterior, faz-se pertinente ressaltar a sensibilidade na docência e as suas influências no processo de ensino/aprendizagem do aluno:

Trata-se de outro olhar, um olhar marcado por profundo respeito, pelo cuidado, pela crença sincera na sua capacidade de aprender, de se superar, de se transcender, de melhorar. Isto exige prestar atenção no aluno, levá-lo a sério. O professor olha para o aluno não como alguém que um dia será uma pessoa, mas para quem já é uma pessoa. Não para alguém que um dia será um cidadão, mas para quem já é um cidadão. Não olha com desconfiança, mas pautado na convicção de que todos podem aprender e, mais do que isto, têm direito de aprender! (VASCONCELLOS, 2009, p. 201).

A leitura de imagens neste período escolar pode ser explicitada como uma fase do desenvolvimento em que “[...] as sensações, vinculadas às formas, cores e texturas, ainda estão à flor da pele, não sofreram influência excessiva dos efeitos da racionalização”. (RAMOS, 2011, p. 41)

Outro ponto a ser problematizado, neste agrupamento analítico, refere-se às estratégias e atividades que envolvem a leitura de imagens. Para isso, apresento duas situações descritas por duas professoras em que a leitura de imagens fez-se presente. Com relação à leitura do livro *Bruxa, bruxa venha a minha festa*, a professora Iole descreve uma das atividades relacionadas ao livro em que a ilustração foi a base para o trabalho com os alunos. A mesma estratégia também foi salientada pela professora Júlia:

Iole: Depois da contação da história, eles escreveram um textinho, eu fiz a impressão da história de todas as imagens, e daí a gente construiu um texto bem ilustrativo em que um convidava o outro.

Júlia: E, às vezes, mostro só a gravura, coloco cartazes também da história.

Articulada a isso, as professoras também destacam a importância das imagens para a leitura do aluno e para o trabalho pedagógico:

Larissa: Antes eu colocava escrito, colocava no quadro, eles copiavam e eu apresentava contando em Libras. Só que eu vi que eles não estavam compreendendo. Então, eu tive a consciência de trabalhar o visual com eles.

Larissa: De literatura eu pego mais gravuras literárias de artistas. Não tanto a escrita, mais no visual, e a partir daí a gente produz.

A situação mencionada acima pela professora Iole, caracterizada como cumulativa, baseia-se em um conjunto de personagens que, com o passar das páginas, vão convidando novos personagens para uma festa. A docente descreve

que, após a contação da história, realizada com o próprio livro, imprimiu as ilustrações para que as imagens impulsionassem o trabalho com a obra. Essa mesma ação foi descrita pela professora Júlia. A professora Larissa destacou a importância das imagens no ensino e como elas auxiliaram na compreensão dos seus alunos sobre determinados conteúdos, também utilizando as ilustrações como base para a sua prática.

O segundo tópico a ser explorado neste agrupamento analítico trata-se de uma continuidade relacionada ao primeiro aspecto discutido aqui. Assim, a partir da leitura de imagens e do aparecimento de textos articulados a elas, os alunos passam a descobrir e a fazer relações com a escrita. Assim, como afirma Colomer (2007, p. 53), “a progressiva aparição de textos nos livros infantis oferece um bom andaime para a aprendizagem da leitura [...]”. As professoras mencionam que:

Patrícia: Então, eu vou indo passo a passo, mostrando para eles que tem outras formas de leitura, não é só por imagens.

Jéssica: Eles tinham até pouco tempo a ideia de que o desenho dizia tudo, e agora eles começaram além de querer desenhar, eles querem sempre escrever.

Júlia: [...] as imagens e ver que ali, além da imagem, também pode ser escrito alguma coisa e despertar a curiosidade dele para saber o que é aquilo que está escrito ali embaixo.

Sobre a progressiva aparição dos textos e da descoberta da escrita pelo aluno no decorrer da aprendizagem, Colomer (2001, p. 8) afirma que

La progresiva aparición del texto en los libros infantiles ofrece un buen andamiaje para el aprendizaje de la lectura, de la misma manera que la conversación con los adultos lo ha sido para la adquisición del lenguaje oral. El texto escrito de esos libros contribuye al aprendizaje de la lectura a través de procedimientos como el uso de palabras o frases repetitivas que pueden ser identificadas con facilidad, así como de canciones y textos rimados que inciden en la anticipación y reconocimiento del texto.

Importante salientar que, devido à especificidade do contexto da educação de surdos, torna-se necessário mostrar ao aluno as diferenças entre as duas línguas, como destaca a professora Jéssica:

Jéssica: Tanto de imagens, eles têm uma boa possibilidade assim de fazer uma leitura de compreensão da história, de produção da história, mas a leitura do português é uma leitura de segunda língua, não acontece da mesma forma. Por isso eu sempre busco essa questão de trabalhar com escrita de sinais, trabalhar textos com imagens pra que eles possam ir articulando e possam aprender melhor o português.

Além do processo da descoberta da escrita, os alunos de alfabetização, ao irem se familiarizando com a escrita, passam então a fazer associações:

Jéssica: Eu botei no quadro e estava a data escrita em cima, que eles tinham copiado antes, e quando eu botei “querida” eles disseram “olha ali a palavra “querida”, começa com “QU” igual “quarta-feira”. Eles fazem muitas relações. No início era só com o nome deles. “Tal palavra começa com a letra do meu nome, professora começa com a letra do fulano”.

Jéssica: [...] Eles (os alunos) começaram a perceber outras palavras. Uma coisa que eu uso muito hoje em dia é quando mando recado na agenda para os pais, eu tento escrever com letra bastão (nem sempre dá tempo porque bastão é mais lento), mas eu escrevo para eles poderem ler também, e aí eu já mostro “olha aqui escrevi isso, isso, isso, esse aqui é teu nome, o nome da tua mãe”. Eles não fazem uma leitura completa, mas eles entendem que aquele texto tá transmitindo um significado [...].

Com relação às falas destacadas, podemos perceber as relações que vão sendo construídas pelo aluno, ao longo do período de alfabetização com a língua escrita, e que fazem parte das descobertas do cotidiano, oportunizado pela leitura e mediação das professoras. Dessa forma, como afirma Silva (2012, p. 8),

As crianças são, desde pequenas, capazes de estabelecer relações com o escrito de forma a questioná-lo, de fazer previsões, escolhas, de validar essas antecipações ou não e assim elaborar outras questões e outras respostas. Pode-se dizer que a relação entre o leitor e o texto está imersa no mundo dialógico, ou seja, o leitor, no ato da leitura, traz os seus conhecimentos para dialogar com o texto, para compreendê-lo, e essa compreensão faculta a ele criar, modificar e elaborar novos conhecimentos.

Ao destacar a descoberta da escrita pelo aluno, outro ponto emerge interligado a isso. Passo a me referir, portanto, ao uso e à função social da leitura e da escrita da língua portuguesa e à recorrência desse aspecto durante as entrevistas. As professoras declaram que:

Jéssica: Eu acho o português essencial porque é uma língua social. Tudo tem escrita. Além disso, eu gosto de mostrar para eles que tudo tem escrita, para mostrar a função social.

Jéssica: Fiz uma tarefa pedindo que eles procurassem onde têm números, os números em alguns momentos foram criados por necessidade, eles trouxeram calendário, uma aluna trouxe desenho do ônibus onde aparece o número.

Portanto, pode-se perceber, analisando as falas, que a professora propõe, na sua prática pedagógica, marcar e explicitar a função social da leitura através de atividades como a que foi descrita. Como afirma Silva (2012, p. 5),

Nessa perspectiva, a escola tem o papel de criar essas necessidades de leitura nas crianças, permitindo que elas vivenciem situações reais em que possam participar dessas situações ativamente, sendo sujeitos de suas aprendizagens e percebendo a função social que a leitura ocupa na vida humana.

No que diz respeito à função social da escrita, a professora Jéssica salienta em sua prática que propõe explicar aos alunos as diferentes funções que a leitura pode receber, como descrito a seguir:

Jéssica: Quando escrevo a data, eles sabem o significado de tudo ali e raramente utilizam aquelas palavras para além da data. Mas as palavras utilizadas na literatura, como aparecem em uma produção mais ampla, conta uma história, eles fazem isso muito mais na escrita espontânea deles. E sabem procurar as palavras na literatura, no livro, eles sabem procurar alguma coisa que interessa a eles.

Articulada a esta fala, evidencio o reforço à necessidade do contato com a leitura literária e a aproximação com histórias contextualizadas, mediada pela docente ao aluno, sendo um dos pontos do “[...] processo de apropriação da literatura como construção literária de sentidos” (PAULINO; COSSON, 2009, p. 67). Deste modo, conforme declara, a professora proporciona ao aluno a compreensão e interpretação do texto, obtendo como reflexo disso a produção espontânea.

Nos excertos expostos, a função social da leitura se mostra presente nas falas, abarcando nesse sentido a importância da leitura para o contexto escolar, mas, também, para além dele. Afinal, a leitura não se restringe apenas à escola. Para fora dos seus muros, há toda uma leitura de imagens e textos em diferentes contextos. Apresento, a seguir a Figura 5, que tem como propósito explicitar os pontos principais articulados neste agrupamento analítico.

Portanto, a partir desses argumentos, podem-se destacar alguns pontos importantes para a discussão, sendo eles: a leitura de imagens e posterior avanço à descoberta da escrita; e a percepção do papel do professor como mediador para desenvolver no aluno o estudo sobre a função social da escrita, como destacado na figura a seguir.

Figura 5 - Leitura de imagens e a descoberta da escrita



Fonte: autoria própria

5.4 “AS DUAS LÍNGUAS TRANSMITEM SIGNIFICADO”: O BILINGUISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

Neste agrupamento analítico, apresento o terceiro e último eixo de perguntas propostas às docentes na entrevista. Este bloco tem como base perguntas específicas sobre o bilinguismo, sobre a forma com que as professoras propõem a prática pedagógica amparadas nesta concepção e sobre quais representações estão implicadas no uso de duas línguas de modalidades diferentes em sala de aula. O bilinguismo esteve contemplado na fala das docentes de forma bastante recorrente, perpassando todos os eixos de perguntas da entrevista.

No contexto da educação de surdos, o bilinguismo configura-se pela língua de sinais como a primeira língua do aluno, e o português na modalidade escrita, como segunda língua, como já explicitado anteriormente. Sobre o bilinguismo e as interações entre as duas línguas, cito Quadros e Schmiedt (2006, p. 31):

Falar sobre os processos de interações comunicativas, sobre a língua de sinais e sobre a língua portuguesa escrita são formas de desenvolver a conscientização do valor das línguas e suas respectivas complexidades.

Dessa forma, analisando o que foi mencionado pelas autoras, as professoras descrevem como desenvolvem as duas línguas nas suas salas de aula, levando em consideração o nível e as necessidades dos seus alunos apresentadas naquele determinado período. Assim, inicialmente, as professoras enfatizam a leitura do português desenvolvida como uma leitura de segunda língua e destacam a Libras como primeira língua do aluno. A partir dessa concepção, amparam sua prática pedagógica. Portanto, elas salientam que a Libras e o português escrito assumem papéis e significados diferentes em suas práticas.

Jéssica: Tanto de imagens, eles têm uma boa possibilidade assim de fazer uma leitura de compreensão da história, de produção da história, mas a leitura do português é uma leitura de segunda língua não acontece da mesma forma. Por isso eu sempre busco essa questão de trabalhar com escrita de sinais, trabalhar textos com imagens pra que eles possam ir articulando e possam aprender melhor o português.

Patrícia: Acaba que eu dou mais prioridade para a língua de sinais do que para o português, mas, de alguma forma, ele está sempre junto.

As professoras salientam que propõem a apresentação das diferenças linguísticas entre as duas línguas, envolvidas nesse contexto, para o aluno. Assim, “a meta é esclarecer o significado, o conteúdo nos textos e mostrar como ele é expresso nas duas línguas.” (PEREIRA, 2009, p. 28).

Aliado a isso, outro ponto recorrente, já mencionado anteriormente, mas que se vincula a esse tópico apresentado nas falas da professora Jéssica, é a

necessidade de apresentar e desenvolver junto ao aluno aspectos referentes à tradução de uma língua para a outra. No que diz respeito ao processo de tradução, as professoras enfatizam que a Libras não é o português escrito, mas que cada língua possui uma estrutura própria e sua diferenciação precisa ser marcada para/com os alunos. Elas ressaltam, contudo, que as duas línguas transmitem significados.

Jéssica: Embora eles tenham noção de que a sinalização não é termo a termo. Até porque, muitas vezes, eu sinalizo e mostro para eles. Eu mostro a palavra- sinal, palavra-sinal e depois eu sinalizo a frase em língua de sinais, na estrutura da Libras. Eles compreendem que são duas línguas diferentes, eu acho bem importante isso pra eles. Eles vão ter sempre contato com as duas línguas, mas é importante que eles saibam que as duas línguas transmitem significado e conversam de certa forma.

Jéssica: eles sabem que uma frase é um conjunto de palavras, eles têm a compreensão de que sinalizando dessa forma vão ter um grupo de palavras mais ou menos, e já tem uma noção de que não é sinal palavra pra tudo.

Patrícia: Porque eles confundem muito, eles acham que o português é a Libras escrita, e não é.

Como mencionado acima, as professoras atentam para o ensino das duas línguas, evidenciando suas diferenças no processo de tradução que ocorre no momento da leitura. Sobre isso, concordo com Pereira (2009, p. 27) que afirma que esse processo de tradução deve ocorrer considerando o texto como um todo, e não palavra por palavra.

Aliado ao que foi mencionado anteriormente, um terceiro aspecto a ser destacado é a leitura bilíngue do professor, a sua compreensão e conhecimento sobre esse processo de tradução entre as línguas que isto possa se efetivar em práticas pedagógicas na sala de aula. As docentes relatam que:

Jéssica: Eu sempre vou contar primeiro em língua de sinais, algumas vezes eu faço uma exploração inicial com o livro, por exemplo: “o que vocês acham que está escrito na capa?”. [...] mas eles têm uma plena noção de que o que eu estou sinalizando está de certa forma escrita ali.

Jéssica: Porque praticamente eu uso as duas línguas o tempo todo e ao mesmo tempo. Sempre escrevo algo no quadro em português, eu vou ler em língua de sinais, nunca tem um momento que isso não acontece. Sempre, quando eu utilizo um texto... ..escrito, eu vou ter trabalhado o texto antes em língua de sinais. A língua de sinais está o tempo todo.

Alice: Eu uso mais a língua de sinais mesmo. A questão da escrita ainda não faz muito sentido pra ela (aluna). Eu tentei trazer o nome dela, pelo menos pra ela identificar que aquilo ali é dela, mas não deu.

Portanto, articula-se a importância da fluência do professor e da necessidade que esse contexto exige do mesmo ser bilíngue. No caso das professoras entrevistadas, todas são ouvintes, fluentes em língua de sinais e, dessa forma, conseguem ler as histórias, traduzir e sinalizar. Desse modo, todas podem apresentar e desenvolver a leitura na primeira língua dos seus alunos. Assim, “o professor deve ser capaz tanto de traduzir seu conteúdo na Língua de Sinais, como também de explicar e esclarecer os alunos em relação aos aspectos relacionados à construção dos textos”. (PEREIRA, 2009, p. 27-28).

Ainda sobre o aspecto da tradução entre as duas línguas, é possível perceber a preocupação das professoras em proporcionar o conhecimento da Libras e do português escrito para além de limitadas traduções de enunciados do português ou por leituras “impostas pelo professor ou pelo livro didático, práticas linguísticas sem diálogo, sem tradução de uma língua para a outra” (KARNOPP, 2012, p. 170). Mas vale ressaltar que as docentes o fazem baseadas em práticas de leitura contextualizadas proporcionadas pela literatura infantil.

O próximo aspecto a ser destacado neste agrupamento refere-se ao uso recorrente da escrita de sinais, também conhecida como sistema *SignWriting*, por duas professoras, interligadas às suas propostas de leitura e escrita. Com relação ao *SignWriting* e ao processo de alfabetização, amparadas neste sistema, Quadros e Schmiedt (2006, p. 29) explicam que:

O sistema escrito de sinais é uma porta que se abre no processo de alfabetização de crianças surdas que dominam a língua de sinais utilizada no país. Esse sistema envolve a composição das unidades mínimas de significado da língua compondo estruturas em forma de texto.

De acordo com as professoras, a inserção da escrita de sinais se constitui como um recurso para a leitura e tradução de textos, sendo esta uma forma mais visual para os alunos, como explicam a seguir:

Jéssica: Quase sempre, quando eu trabalho um texto novo ou uma palavra nova eu coloco a escrita de sinais junto. Em seguida, eles já automatizam e já sabem o que a palavra significa. E, quando eles não sabem, eles retomam no caderno e aí já lembram.

Patrícia: Não deixa de ser um recurso para eles aprenderem o português, porque, se eu estou trabalhando a escrita de sinais para trabalhar a tradução, eu estou mostrando tanto a língua deles, que é essa visual, e mostrando que o português é segunda língua.

Patrícia: Tem a escrita de sinais, que também é visual, para eles lembrarem o que tem naquela história.

Patrícia: Então, a escrita de sinais também é uma forma de mostrar que a Libras é essa escrita, e o português é esta outra forma.

Júlia: Sim. Procuo trabalhar ao mesmo tempo. Mostrar a palavra que seria o sinal. A escrita no português e a escrita em sinais. Eles trabalham com folhinhas também, recorte e colagem, montagem de figuras.

Portanto, ao utilizar a escrita de sinais e o português, as professoras têm por intencionalidade relacionar as línguas e introduzir a escrita de sinais objetivando a alfabetização do aluno. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 29),

A criança surda que está passando por um processo de alfabetização imersas nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento, terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo. Diante da experiência com o sistema de escrita que se relaciona com a língua em uso, a criança passa a criar hipóteses e a se alfabetizar. Experiência com o sistema de escrita significa ler esta escrita. Leitura é uma das chaves do processo de alfabetização.

Como destacado por Quadros e Schmiedt (2006), a escrita de sinais pode funcionar como um subsídio para os alunos, sendo caracterizada como um sistema de escrita da sua primeira língua. Outro ponto evidenciado e interligado ao uso da escrita de sinais relaciona-se à importância de desenvolver a autonomia leitora do aluno. Segundo Colomer (2007, p. 33), “Os professores sentem-se seguros ao afirmar que ler livros com os meninos e meninas ajuda a que se familiarizem com a língua escrita, facilita a aprendizagem leitora e propicia sua inclinação a leitura autônoma”.

As professoras manifestam a necessidade de se propiciar e desenvolver no aluno a autonomia na leitura. Esta necessidade é reforçada em diversos momentos, durante as entrevistas, como transcrito a seguir:

Jéssica: A escrita de sinais eu acho muito importante porque dá uma possibilidade do aluno ler de maneira autônoma.

Jéssica: A escrita de sinais vem, então, para auxiliar os alunos a terem uma leitura autônoma.

Jéssica: Tenho o objetivo de auxiliar na leitura deles, uma leitura mais autônoma. Como eles não sabem plenamente a língua de sinais, eu ainda trago a escrita de sinais e a palavra.

Patrícia: Eu trabalho sim com a leitura do português, mas eu trabalho com a leitura da escrita de sinais. E vejo que eles vão compreendendo melhor a cada leitura, eles vão vendo sozinhos o que está escrito ali, eles não ficam tão dependentes de mim.

Patrícia: Nunca é só em escrita de sinais. É importante que eles saibam o português, muitas vezes eles tentam fazer essa tradução. Eles acabam se sentindo bem independentes.

Portanto, levando-se em consideração esses aspectos mencionados, é possível depreender como a educação literária tem se dado a partir da concepção de bilinguismo, ou seja, amparado no uso de duas línguas no processo de leitura literária, objetivando a compreensão a partir da leitura de que a Libras e o português são duas línguas diferentes, mas que – como todas as línguas humanas – conversam entre si. Além disso, objetivou-se demarcar o uso da escrita de sinais como um recurso a mais para a compreensão e leitura autônoma dos alunos.

Por fim, considero relevante apresentar alguns exemplos de atividades semelhantes mencionadas pelas professoras em suas práticas pedagógicas referentes ao bilinguismo, visando ao ensino das duas línguas nas suas turmas. A primeira atividade relaciona-se à escrita focada no uso do vocabulário presente nas leituras literárias:

Iole: [...] e vai fazendo as atividades pra trabalhar vocabulário, formar frases.

Iole: Por exemplo, palavras-chave do livro e, depois, fazer pequenas construções de frases.

Iole: E depois, claro, aquelas atividades que a gente sempre faz a atividade do banco de palavras. Digito, também, na fonte de Libras (disponível no word), e eles têm que fazer a transcrição e fica no caderno.

Iole: A outra que eu contei, daí foi mais com enfoque pedagógico, trabalhar vocabulário, fiz várias atividades, foi bem bacana. Caça-palavras e tal...

Jéssica: Eles vão tendo registro a cada vez que vai escrevendo. Estamos organizando agora um dicionário alfabético pra auxiliar na leitura.

Jéssica: Quase todos os livros que eu trabalhei até agora não eram livros com textos extensos, então tinham muitas palavras que se repetiam, um personagem principal que se repete ao longo das histórias, e eu vou retomando algumas palavras principais.

Jéssica: Então eles têm muito disso, quase sempre as palavras que eles sabem são as palavras usadas que a gente trabalhou na literatura. Então, óbvio que tem algum vínculo.

Os excertos transcritos estão ligados ao trabalho pedagógico relacionado ao uso do vocabulário/palavras-chave dos livros lidos e, a partir deles, ao desenvolvimento da Libras e do português escrito através de construções de frases, organização de um dicionário alfabético com as palavras dos livros ou atividade intitulada como “banco de palavras”. Nesta última, a professora explicou que os alunos são instigados a relacionar a palavra-chave no português ao seu sinal, e a

palavra escrita no alfabeto manual – datilologia – da língua de sinais. Assim, como afirma Pereira (2009, p. 22),

Cabe ao professor, também, uma análise cuidadosa do vocabulário do texto a fim de determinar que palavras provavelmente desconhecidas pelo aluno são inferíveis a partir do contexto, quais não são e quais precisam de uma definição também contextualizada.

Relacionada às atividades com palavras dos livros de literatura, a estratégia, destacada acima, planejada para favorecer o desenvolvimento das duas línguas, tem como intenção propor ao aluno a associação de imagens, sinais e nomes no português, de acordo com as falas das professoras.

Iole: Então, a gente faz o livro, faz um cartaz, ou eu faço um texto, um resumo, fragmentos do texto, com muita ilustração. E as atividades, eu procuro associar as imagens, o sinal e o nome.

Iole: [...] procuro mostrar o sinal e a palavra, eu procuro associar a escrita com a imagem. Lembra no livro e pega o apoio. Um trabalho simultâneo. Utilizando muito a escrita e o apoio visual, e esse grupo precisa muito, se não eu não consigo fazer a leitura com eles.

O próximo exemplo de atividade trata a escrita como forma de registro sobre as atividades propostas e realizadas em sala de aula no caderno do aluno. Sobre essa atividade, a professora Iole e Alice explicam que:

Iole: Eu faço a contação da história, mas eu nunca faço só a contação. Essa eu fiz porque eu achei muito interessante, mas, eu procuro de repente fazer algum tipo de registro.

Alice: [...] Claro, busco escrever o nome, no caderno, nos registros dela, tudo eu faço registro escrito, mas não é algo que desperte o interesse dela. Com ela a minha preocupação nem chegou perto do português. São conceitos mais iniciais, embora eu sempre trouxesse a palavra escrita junto. Eu apresento pra ela.

Por fim, outra técnica mencionada por uma das professoras é intitulada de *Chave de Fitzgerald*. Durante a entrevista, a professora Larissa mostrou alguns exemplos de frases no seu caderno de planejamento que usa com os alunos utilizando essa técnica. A professora afirmou que está aprendendo e que busca desenvolvê-la com a sua turma de quarto ano. A partir disso, torna-se pertinente apresentar, de modo resumido, no que se configura essa técnica:

A Chave de Fitzgerald foi desenvolvida por Edith Fitzgerald, professora surda com o objetivo de fornecer às crianças surdas regras por meio das

quais pudessem gerar orações corretas no Inglês, bem como encontrar e corrigir os próprios erros nas redações” (Fitzgerald, apud Moores²⁴, 1996)

Essa técnica é composta por seis colunas de interrogações, constituindo as diferentes partes da oração: “[...] (a) quem, o quê?; (b) verbo, predicado; (c) o que, quem?; (d) onde?; (e) modificadores do verbo principal (para, de, como, quantas vezes?); (f) quando?” (RUSSELL et al.²⁵, 1976 apud PEREIRA, 2009, p. 15). Além disso, a autora explicita que a introdução de frases interrogativas exige uma ordem de complexidade sintático-semântica, “[...] começando com as que se referem ao sujeito, depois ao verbo e, quando os alunos passam a dominar estruturas com sujeito e verbo, são introduzidos os complementos, um por vez.” (PEREIRA, 2009, p.15). Importante frisar que, no Brasil, “[...] os métodos artificiais de estruturação de linguagem mais difundidos foram a Chave de Fitzgerald e o de Perdoncini” (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 23).

Concluo este agrupamento analítico, enfatizando as representações que vêm sendo construídas e produzidas sobre a educação bilíngue e o processo de leitura, escrita e tradução nesse contexto. Importante destacar que a prática pedagógica pautada no bilinguismo é uma decisão de caráter político-ideológica que “representa o rompimento com um processo histórico de dependência, no qual o acesso aos conteúdos curriculares e informações sobre o mundo estiveram subordinados ao domínio da ‘fala’ pelos surdos” (FERNANDES, 2006, p. 135-136). Dessa forma, a língua de sinais constitui a primeira língua do surdo, mas também representa o “[...] elemento fundador de sua subjetividade/identidade na constituição de sentidos sobre o mundo e no acesso ao conhecimento”. (FERNANDES, 2006, p. 122).

Conforme já destacado, neste agrupamento analítico, ao se reconhecerem duas línguas de modalidades diferentes no processo de ensino, torna-se importante frisar seu uso, considerando a problemática de que a sua presença não se baseia apenas na transferência de conhecimento de uma língua para a outra, mas como “um processo paralelo de aquisição e aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais representados”. (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24). Sobre a diferenciação entre as línguas, é através da Libras que o português é representado e conceituado, portanto a escrita é vista como “[...] uma representação

²⁴ MOORES, D. F. **Educating the deaf: psychology principles and practices**. 4. ed. Boston, USA: Houghton Mifflin Company, 1996.

²⁵ RUSSELL, W.K.; QUI GLEY,S.P.; POWER, D.J. **Linguistics and deaf children**. Washington, DC, USA: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.

dos objetos, e chegar a uma compreensão de escrita como representação da linguagem”. (PEIXOTO, 2006, p. 226).

Portanto, cabe aos docentes favorecerem em suas práticas pedagógicas “a compreensão de que escrita e sinais não são apenas modalidades diferentes de uma mesma língua, mas, sim, línguas diferentes com organizações morfológicas e fonológicas diferenciadas”. (PEIXOTO, 2006, p. 226). Considerando essas percepções, compreende-se a representação do surdo como leitor/escritor, à luz da concepção bilíngue, através do distanciamento da ideia de que para se escrever bem é preciso falar/oralizar. Em vista do que foi apresentado ao longo deste agrupamento analítico, exponho a Figura 6 com os principais tópicos evidenciados neste agrupamento, considerando os quatro pontos salientados nas entrevistas referentes à educação bilíngue do aluno surdo em fase de alfabetização.

Figura 6 - Bilinguismo na educação de surdos.



Fonte: autoria própria.

**5.5 “ABRINDO UM LEQUE DE POSSIBILIDADES”:
EXPERIÊNCIAS ATRAVÉS/A PARTIR DA LITERATURA
INFANTIL**

“A experiência é o que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. (LARROSA BONDIA, 2002, p. 25-26).

Neste agrupamento analítico, proponho articular as representações de literatura infantil, baseadas nas falas das professoras, como uma forma de proporcionar aos alunos novas e outras experiências através da leitura literária no cenário da educação de surdos. Também pretendo analisar a literatura como uma possibilidade de desenvolver a prática pedagógica e o ensino de conteúdos de uma forma interdisciplinar.

A palavra experiência, de acordo com Larrosa Bondia (2002, p. 25), “[...] vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”. Dessa forma, ao utilizar a literatura em sala de aula, torna-se importante considerar a leitura literária como uma experiência subjetiva. Como afirma Larrosa Bondia (2002, p. 27),

[...] o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida.

A professora Patrícia, ao falar sobre a sua concepção de literatura infantil articulada à sua prática pedagógica, assim explica:

Patrícia: [...] Então, de que forma entendo a literatura, por exemplo, com os alunos surdos que têm pouco contato, têm mais contato mesmo com as imagens, é uma forma de trazer um pouco mais para a realidade porque acaba usando a literatura como uma forma deles conhecerem melhor o mundo.

Considerando o que foi mencionado anteriormente, as experiências literárias de alunos surdos ocorrem, geralmente, na sala de aula com os seus professores. Assim, destaca-se o papel do professor como mediador no processo de experiência literária. Como afirma Silva (2008, p. 44), “Cabe ao professor despertar, na criança, o poder que a leitura e a escrita têm, ensinar que por meio delas podemos alargar o conhecimento sobre nós mesmos e sobre o mundo em que vivemos”.

Após essa breve contextualização, importa mencionar as múltiplas possibilidades que a literatura proporciona na construção de experiências e vivências pelo aluno através da leitura. Frank Smith (1989, p. 214) afirma que:

Os leitores podem fazer pausa no meio de uma experiência, para reflexão. Os leitores podem reviver experiências, tão frequentemente quanto desejarem, e examinarem-nas a partir de muitos pontos de vista. Os leitores podem, até mesmo, saltar sobre algumas experiências que não têm interesse em viver, ou que interromperiam seu fluxo de pensamento.

Complementando as considerações expostas, considero relevante proporcionar ao aluno, além da reflexão, a interação com o material lido mais que o conteúdo em si. Alio-me a Smith (1989, p. 81), que escreve que “[...] o que o leitor traz para o texto, procura neste e faz como consequência de sua interação com o texto, é bem mais importante e relevante do que ser capaz de “identificar” e recordar o conteúdo real do texto”.

Sobre a fala da professora no excerto destacado, articulada às considerações de Smith (1989), vale apontar que a literatura permite que os alunos, através das personagens, conheçam o mundo, experimentem diferentes vivências através da mesma e reflitam sobre elas. Lajolo (2001, p. 450) usa o mesmo argumento quando menciona que:

A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um.

Paulino e Cosson (2009) também reforçam a importância e a potencialidade da experiência através da literatura, pois esta oferece mecanismos para que o leitor ordene e reordene suas concepções de mundo, muitas vezes de modo mais intenso do que o vivido. Essas experiências podem ocorrer, por exemplo, através da história e experiências das personagens, como salienta Colomer (2001, p. 10), ao referir a importância das personagens dos livros infantis como parte da formação cultural.

Los personajes forman parte del mundo real de los niños y permanecen en sus referencias sobre el mundo como una herencia cultural compartida con los adultos. Es uno de los primeros aspectos que permite experimentar la literatura como una forma cultural compartida y sentirse “comunidad de lectores” con las demás personas del propio entorno cultural, una experiencia que se ha revelado decisiva para la formación literaria.

Mas, além de a literatura proporcionar o conhecimento de mundo e de promover experiências através da leitura, as professoras usam outra forma de usar a literatura relacionada às experiências. As professoras utilizam as vivências e experiências escolares dos alunos para propor vínculos com as leituras literárias

utilizadas em sala de aula, como forma para alcançar determinados intencionalidades e objetivos pedagógicos. De acordo com Smith (1989, p. 83),

:

A leitura é uma experiência. Ler sobre uma tempestade não é o mesmo que estar em uma tempestade, mas ambos são experiências. Respondemos emocionalmente a ambos, e podemos aprender com ambos. Mas o aprendizado, em cada caso, é um derivado da experiência.

Ao contar sobre as experiências proporcionadas pela escola e as possibilidades de sistematizações em sala de aula que as mesmas impulsionaram na sua prática, a professora Iole afirma que:

Iole: A gente faz muito texto sobre experiência. Nós fomos ver o teatro da *Alice no país das maravilhas*. Aí, no dia seguinte, mostramos as fotos do teatro e fizemos um texto, exemplo *Ida ao teatro da Santa Casa*. Trabalhamos os elementos que vimos lá na peça. Então, sempre procuro trabalhar de uma experiência vivida, uma contação de história, uma sequência.

É importante mencionar que a atividade como a que foi descrita oferece ao aluno a oportunidade de expressar aquilo que viu e/ou sentiu naquele momento, contribuindo para o processo de aprendizagem, da leitura e escrita. Assim, como afirmam Quadros e Schmiedt (2006, p. 30):

As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da língua portuguesa.

Dessa forma, a professora tem buscado em sua prática valorizar as experiências vividas pelos alunos e significá-las através do desenvolvimento de atividades relacionadas à leitura literária.

Outro exemplo evidenciado através da análise das entrevistas remete à fala de uma das professoras sobre a literatura como uma forma de antecipação a uma experiência que irá ocorrer, como explica a professora Alice:

Alice: Também fomos assistir à peça da *Alice no país das maravilhas*, então trouxemos o livro da Alice. Fomos assistir à peça do livro *João e Maria*, então para fazer uma antecipação do que a gente ia assistir, eu usei o recurso do livro.

Nesse segundo exemplo, a professora busca, através da literatura infantil, preparar o aluno para uma nova experiência a ser vivida. Portanto, o professor torna-se a peça-chave no processo de mediação, corroborando a afirmação de Silva

(2008, p. 45), para quem “o papel do professor precisa ser redimensionado, faz-se necessário que ele deixe de ser um mero transmissor de conhecimento e se torne mediador das relações entre o educando, o conhecimento e o mundo”.

Outro aspecto a ser destacado, neste agrupamento analítico, refere-se à literatura como uma oportunidade de transmissão de valores e comportamentos adequados ou não ao convívio social. Como diz a professora Jéssica:

Jéssica: A gente trabalhou agora uma história que era sobre coisas boas e ruins no mundo. O que a gente pode fazer ou não fazer, e eles criaram a história.

Dessa forma, a professora propõe, por meio da literatura, desenvolver e apresentar aos seus alunos “[...] reconhecimento de histórias como um modo de comunicação, uma técnica aceita socialmente para falar sobre o mundo real ou para imaginar mundos possíveis”. (COLOMER, 2007, p. 54).

As professoras, ao explicitarem a importância do uso da literatura nas suas práticas pedagógicas, afirmam que esse uso é constante e essencial nos seus planejamentos e propostas de aula.

Jéssica: Eu acho que a literatura tem que estar presente em tudo, todos os meus projetos têm livros, todas as minhas atividades envolvem um livro.

Patrícia: Então, tu vais abrindo um leque de possibilidades dentro da literatura. Trabalho diferentes gêneros, sentimentos e as relações entre eles. Então, a literatura vai te dando muitas possibilidades.

Articulando a isso, as entrevistadas mencionam a possibilidade, por meio da literatura, do ensino de conteúdos de forma interdisciplinar. Portanto, cabe destacar a importância da relação entre os conteúdos a partir do uso da literatura, segundo Colomer (2007, p. 161):

No entanto, inter-relacionar os campos de aprendizagem e deixar resvalar a literatura entre as fendas é um modo de operar muito vantajoso para as crianças, tanto porque amplia seu contato com a literatura e seu convencimento de que ela faz parte do mundo, como pelo seu poder de converter as demais aprendizagens em algo mais vivo.

Com isso, foi possível evidenciar, a partir da fala a seguir, a professora menciona o uso da literatura como uma possibilidade de articular o ensino dos conteúdos, objetivando explorar as potencialidades e desfrutar dos livros de

literatura infantil. Portanto, destaco o excerto da professora Jéssica, em que ela menciona que:

Jéssica: O livro sempre vai estar no decorrer da semana. Eu nunca faço momento de matemática, momentos de português, não. Eu sempre faço tudo muito interligado. Então a maioria dos livros que eu vou trabalhar, eu vou trabalhar tudo que puder explorar nele.

Desse modo, ao apresentar este agrupamento analítico, o fiz propondo enfatizar os usos e funções que têm se direcionados à literatura, segundo a concepção de educação literária das professoras, e elencando o seu desenvolvimento, como prática cultural, formas de conhecer e experienciar o mundo e possibilidade de articulação de conhecimentos. Assim, evidenciei o uso constante e cotidiano dos materiais literários nas práticas pedagógicas.

Concluo, nesta seção, que os usos da literatura infantil também se relacionam à possibilidade de experiências vividas ou sentidas através da história das personagens em momentos de leitura literária. Assim, como afirma Coelho (1991, p. 25),

No encontro com a Literatura (ou com a Arte em geral) os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualado por nenhuma outra atividade. [grifo da autora]

Ao se considerarem as diversas formas de representação da leitura “Os leitores sempre leem algo, leem com uma finalidade; a leitura e sua memorização sempre envolve emoções, bem como conhecimento e experiência”. (SMITH, 1989, p. 198).

Através do que foi exposto aqui, compreende-se, a partir das análises das entrevistas, que a literatura infantil também assume um importante papel na constituição de experiências humanas/culturais através das histórias lidas. Além disso, ela se constitui, através das análises, como um fator de transmissão dos valores, padrões representados em nossa sociedade, acerca do que é adequado ou não. Segundo Chartier (2002, p. 17), “As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas”.

Na Figura 7, proponho apresentar os principais tópicos abordados relacionados ao uso da literatura para a constituição de experiências, como possibilidade de transmissão de valores e padrões da sociedade pelo docente. E,

por fim, como forma de desenvolver temas/conteúdos de modo interdisciplinar através da leitura de livros literários.

Figura 7 - Experiências através/a partir da literatura infantil



Fonte: autoria própria.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: COMPREENSÕES E POSSIBILIDADES DE NOVOS/OUTROS LEQUES...

Nesta seção, não pretendo escrever uma conclusão, pois haveria muito mais a ser pensado, analisado e desenvolvido em torno dessa temática e das múltiplas possibilidades de estudo que ela oferece. Afinal, este é um estudo – como qualquer outro – em que não se esgotam as possibilidades de novas pesquisas através de outros olhares, outras teceduras, outros envolvimento para se (re)pensar a educação literária, a educação de surdos, a prática pedagógica, o espaço escolar e os vários conceitos que perpassam esse contexto.

Devido às convenções e organizações acadêmicas, considerando que a pesquisa exige um período de tempo, a seleção de um grupo – no caso deste estudo: escolas, faixa escolar, docentes, disponibilidade –, de uma problemática de pesquisa e de objetivos claros, tornou-se necessário adequar a pesquisa a todas estas organizações que uma pesquisa acadêmica requer dentro do prazo solicitado. Dentro dessas exigências e organizações, busquei dar continuidade a questões levantadas no meu trabalho de conclusão de curso, agora, considerando outras práticas, olhares, conceitos, escolas e outras possibilidades de análises.

Penso que uma das grandes contribuições desta pesquisa seja a importância de se considerar e reforçar a educação literária na prática pedagógica dentro do contexto da educação de surdos e fomentar mais estudos sobre a temática, visando a (re)pensar a própria prática docente, o currículo escolar e o espaço da literatura infantil não apenas no período de alfabetização, considerando a escola bilíngue de alunos surdos e as especificidades envolvidas nesse contexto.

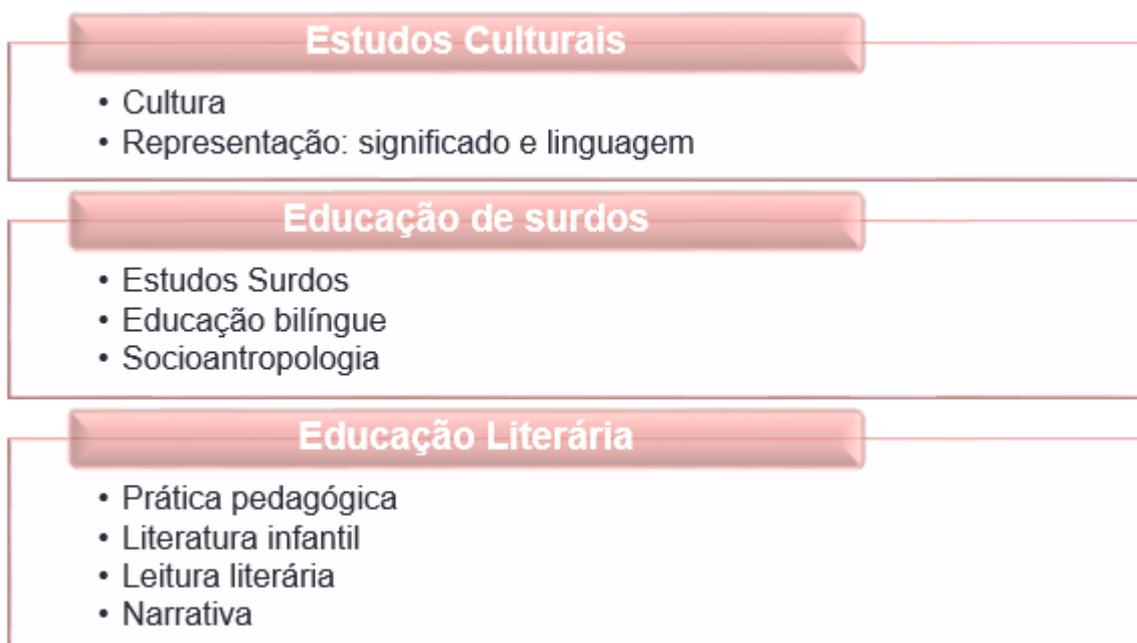
Fundamentado na linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação, este trabalho propôs olhar a educação de surdos sob a ótica cultural e a prática pedagógica embasada no conceito de representação. Também se amparou nos Estudos Surdos, compreendendo o bilinguismo como proposta de ensino escolar, problematizada através de uma dimensão político-ideológica. Portanto, considerei a educação literária dentro desse contexto a partir dessa concepção.

Propus, sob essas lentes, responder ao problema de pesquisa: quais representações docentes sobre as práticas pedagógicas de educação literária circulam nas classes de alfabetização em escolas de surdos localizadas em Porto

Alegre/RS e Região Metropolitana? Trouxe como objetivos: (1) Analisar as representações de docentes, em classes bilíngues de alfabetização, sobre as suas práticas pedagógicas de educação literária em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre e Região Metropolitana. (2) Analisar os usos e funções que a literatura infantil assume, através da fala de docentes, em turmas de alfabetização, no contexto da educação bilíngue de alunos surdos.

Os conceitos principais que envolveram o estudo foram organizados a partir de três eixos conceituais que se ramificaram em outros conceitos associados. Dessa forma, o primeiro eixo refere-se à linha de pesquisa, contemplando o conceito de representação a partir dos estudos dessa área. O segundo, referente ao contexto da educação de surdos, contempla as especificidades e concepções envolvidas nesse processo. E o terceiro eixo contemplou conceitos que perpassam o termo educação literária. A Figura 8 explicita essas indicações.

Figura 8 - Conceitos norteadores da pesquisa



Fonte: autoria própria.

Esses conceitos foram articulados e embasados pelos estudos e pesquisas de autores da área. Assim, esta pesquisa se configurou como uma tecedura de conhecimentos, análises e estudos. Concordo com Fischer (2005, p. 120), quando escreve que:

Ao utilizar um autor na escrita acadêmica, nós de certa forma o reescrevemos, nós nos apropriamos dele e continuamos a sua obra, tensionamos os conceitos que ele criou, submetemos à discussão uma teoria, porque a mergulhamos no empírico, no estudo de um objeto por nós selecionado, que ultrapassa, vai além dos objetos que o autor escolhido elegeu – justamente porque nossa história é outra, nossos lugares e tempos são outros.

Além da utilização de conceitos, esta pesquisa foi realizada a partir de um trabalho baseado na sensibilidade, na possibilidade de olhar, ler, observar e, sobretudo de receber, como afirma Fischer (2005). Portanto, o material empírico constituiu-se pelo método de entrevista com seis professoras sobre a educação literária nas suas práticas pedagógicas, analisadas através das suas falas, experiências, representações e concepções sobre o tema.

Com relação ao caminho percorrido, muitos desafios foram encontrados ao decorrer do percurso, envolvendo a escolha de conceitos, a dificuldade de encontrar palavras e autores para explicitar o termo “educação literária”, tudo isso considerando o contexto bilíngue e as singularidades que o perpassam. Além disso, cada agrupamento analítico exigiu uma série de conceituações e explicitações em que precisei me amparar em diversas leituras, autores e ideias.

Portanto, a educação literária no contexto escolar foi representada e problematizada a partir das concepções das professoras divididas em cinco agrupamentos analíticos. Dessa forma, demarcou-se, primeiramente, a importância da leitura pelo prazer e a importância da formação do gosto/hábito da leitura através de estratégias pedagógicas específicas. O segundo fez referência às representações de literatura escolarizada, a partir de um viés pedagógico, visando ao ensino de conteúdos. O terceiro envolveu a importância da leitura de imagens, considerando a cultura surda como constituída e representada por uma experiência visual, e a posterior descoberta da leitura/escrita no português pelo aluno. O quarto agrupamento envolveu concepções, entendimentos e estratégias de uso de duas línguas de modalidades e significados diferentes para alunos em fase de alfabetização. E, por fim, as experiências através/a partir do uso da literatura infantil e das possibilidades de trabalho que ela representa em sala de aula.

A partir disso, perceberam-se as potencialidades e possibilidades que a literatura assume enquanto arte, enquanto experiência, enquanto impulsionadora de trabalho viabilizada através do docente enquanto sujeito envolvido e imerso na

cultura, compreendendo o seu papel como mediador nesse processo de constituição do leitor literário.

Além disso, para finalizar, aproveito-me deste espaço para levantar alguns questionamentos que fomentariam novos direcionamentos de estudos sobre a temática, mencionados e percebidos nas análises das entrevistas desta pesquisa. São problematizações que, pela sua amplitude, complexidade e grau de importância, possibilitariam a abertura de novos e outros leques, abordando como foco: participação dos pais no processo de ensino aprendizagem e o espaço da educação literária/literatura infantil no currículo escolar.

Com relação à primeira problematização, as professoras em sua totalidade salientaram, nas entrevistas, a necessidade do vínculo dos familiares, pais e/ou responsáveis, no processo de ensino/aprendizagem do aluno. Dessa forma, considero impossível não mencionar, mesmo que de modo breve, algumas considerações sobre o assunto e, aqui, coloco-me também no papel de docente, reconhecendo a diferença que resulta no desempenho do aluno a participação da família no contexto escolar. As docentes enfatizam a necessidade do vínculo e envolvimento das famílias nesse processo. Destaco, portanto, algumas recorrências sobre o assunto:

Jéssica: Os alunos levaram para casa, mandei bilhete para os pais, tentarem explorar a leitura daquele texto, com eles. Até porque acho importante que os pais estimulem a leitura.

Jéssica: Fiz uma reunião com os pais solicitando que eles lesem com os filhos. E que não só levassem para casa, mas que lesem a história, estimular a leitura, os pais gostam de me perguntar os sinais, sinais das palavras do texto, como contar a história, os pais são muito interessados.

É possível perceber a importância dada à participação das famílias e os prejuízos refletidos em sala de aula pelo distanciamento da participação dos mesmos. A professora Patrícia e a professora Iole destacam que:

Patrícia: [...] eu tenho três alunos que são incentivados em casa e que os pais fizeram o curso de libras. E o restante não têm estímulo, acabam perdendo muito o interesse, tem que estar o “tempo todo em cima”.

Iole: [...] eu acho que é um grupo que em termos de aquisição de língua tem uma defasagem muito grande. Assim, o que eu percebo, que a maioria das famílias desses meus três alunos não sabem sinais.

Iole: Então, por parte de alguns tem problema de falta e a questão de uma falta de estímulo em casa, utilizarem essa língua para se comunicar, pra conversar, pra pedir informação, em casa “só aponta ou oraliza”. Coisas mínimas eles (os pais) não entendem.

É relevante salientar que na maior parte dos casos os pais desconhecem a língua de sinais. O que geralmente acontece é que os alunos chegam com sinais caseiros construídos na interação com os pais e familiares. Ou seja, “Por virem de famílias ouvintes, na maioria das vezes as crianças surdas não participam das conversas em casa, o que resulta em empobrecimento em relação ao conhecimento.” (PEREIRA, 2009, p. 26). No entanto, o aluno não chega à escola “[...] como uma tábula rasa, ela chega trazendo consigo toda uma leitura de mundo que precisa ser levada em consideração pela escola.” (SILVA, 2008, p. 44). Nesse sentido, o aluno tem contato com Libras somente quando chega à escola e, diferentemente do aluno ouvinte, chega com um conhecimento limitado sobre a sua língua, atrasando, portanto, o seu desenvolvimento linguístico.

A segunda problematização para possíveis estudos futuros – meus ou de quem se interessar pela temática – refere-se ao espaço ocupado pela literatura infantil na construção do currículo das escolas de surdos, levando em consideração a sua importância na formação do aluno enquanto leitor e entre todas as potencialidades que a literatura proporciona, principalmente, no contexto bilíngue. Currículo como um artefato escolar “[...] diz respeito às representações de mundo, de sociedade, do eu, que a mídia e outras maquinarias produzem e colocam em circulação, o conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer o que está sendo ensinado por elas”. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57). Ficam questionamentos: de que forma a escola poderia contemplar a educação literária no currículo escolar não focalizando apenas no uso didático da literatura, mas considerando o currículo como um espaço para além de listagem de conteúdos?

Como última observação, destaco que em nenhuma das entrevistas foi mencionado o uso da literatura surda nas leituras e atividades de aula, no período em que as entrevistas foram realizadas. Não quero dizer com isso que as professoras não usem esta literatura com os seus alunos. Mas levanto o questionamento sobre o não uso deste material, em classes de alfabetização, considerando a importância da literatura surda, por exemplo, como forma de identificação do aluno ao personagem. Desse modo, deixo em aberto essas problematizações com a intenção de incentivar novas teceduras...

Com tudo isso, felizmente, fecho este leque. Fecho-o repleta de novas experiências vivenciadas neste percurso, proporcionado pelas novas e antigas leituras literárias e acadêmicas, pelas orientações, parcerias e aulas. Constituída, ao final, por outros e novos olhares, outros entendimentos, outros saberes. Além disso, fecho-o com a certeza de que foi um longo e intenso percurso que me fez diferente do que eu era no começo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Juliana Carli Moreira de. Entre a linguística e a literatura: letramento literário. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. **Anais...** Campinas: Unicamp, 2009. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem04/COLE_2722.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. In: SOUZA, R. J. et al. **Ler e Compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de letras, 2010. p. 13-44.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **As cores do mundinho**. São Paulo: Dcl Editora, 2009.

BRASIL. Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 2005.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. rev. ampl. Brasília, 2008, 364 p.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. 144p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação. Canoas: Ulbra, 2005. p. 185-196.

BURLAMAQUE, Fabiane Verardi; MARTINS, Kelly Cristina Costa; ARAUJO, Mayara dos Santos. A leitura do livro de imagem na formação do leitor. SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari (Org.). **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 75-95.

CALVINO, Italo. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gládis. **Estudos Surdos II**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CARELLI, Deise. AQUINO, Layla Martins de. O livro infantil: a percepção por tras das ilustrações. **ECCOM**, v. 4, n. 8, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://publicacoes.fatea.br/index.php/eccom/article/viewFile/633/451>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

CARVALHO, Maria do Carmo Brandt de; NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1994.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural entre Práticas e Representações**. 2 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria - análises - didática. 5. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: **A leitura literária na escola**. São Paulo: Global Editora, 2007. 201 p.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis Educación, 1999.

_____. La enseñanza de la literatura como construcción. **Lectura y vida** – Revista Latinoamericana de Lectura, ano 22, dez. 2001. Disponível em: <http://www.peif.ufms.br/downloads/ensenanza-literatura-construccion-sentido_colomer.pdf>. Acesso em: 01 abr. 2016.

CORDEIRO, Verbena Maria Rocha. Itinerários de leitura no espaço escolar. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 13, n. 21, p. 95-102, jan./jun., 2004. Disponível em: <<http://www.pppeduc.com/revistadafaeeba/anteriores/numero21.pdf#page=95>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, Rildo. O espaço da literatura na sala de aula. In: PAIVA, Aparecida Paiva; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 20. Disponível em: <<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/literatura-infantil.pdf#page=55>>. Acesso em: 01 ago. 2015. p. 55-68.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação - um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n. 23, p. 36-61. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004>>. Acesso em: 27 mar. 2016.

COZENDEY, Ana Carla. **O risco e o fio**. São Paulo: Ática, 2010.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **O Planejamento da pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DRUCE, Arden. **Bruxa, bruxa venha à minha festa**. São Paulo: Brinque-book, 1995.

FEIJÓ, Mário. **O prazer da leitura**: como a adaptação de clássicos infantis ajuda a formar leitores. São Paulo: Ática, 2010.

FERNANDES, Sueli. Letramentos na educação bilíngüe para surdos. In: BERBERIAN, Ana Paula; Massi, Giselle; ANGELIS, Cristiane C. Mori-de. **Letramento**. Referenciais em saúde e educação. São Paulo: Plexos, 2006.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngüe para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 8, n. 2, p.51-70, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>>. Acesso em: 01 mar. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 175-192, dez. 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4404>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Org.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 117-140.

FRIÃES, Hilda Maria dos Santos; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Compreensão de Leitura e Surdez. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p. 113-122.

GERALDI, João Wanderley. **Porto de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual nas práticas discursivas de alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco;

CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita: no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 38-48.

GIROUX, Henry A.. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 85-103.

GOMES, Anie Pereira Goularte. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. **Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ulbra, 2011. p. 121-136.

GÓMEZ, Ángel. I. Pérez. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 67-98.

GRIMM, Irmãos. **Chapeuzinho Vermelho**. Porto Alegre: Paulus Editora, 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

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

KARNOPP, Lodenir Becker. Educação bilíngue para surdos: ao que estamos sinalizando?. In: FREITAS, Débora; CARDOZO, Sandra (Org.) **(In)Formando e (re) construindo redes de conhecimento**. Boa Vista: UFRR, 2012. p. 15-37.

KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais na educação de surdos. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. **A invenção da surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005. p. 103-113.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Leitura e escrita no contexto da diversidade**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 33-38.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever?**. Campinas: Cefiel/UNICAMP, 2005.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderna, 2001.

LARROSA BONDIA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abr. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 jun. 2016.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. **Anais...** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, Adriana; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A Invenção da Surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

LOUREIRO, Cristiane de Barros Castilho. **Processo de apropriação da escrita da língua de sinais e escrita da língua portuguesa informática na educação de surdos**. Porto Alegre, UFRGS, 2004, 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/6447>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, Márcia Lise. Cartografando estudos surdos: currículo e relações de poder. In: SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 155-166.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MACHADO, Ana Maria. **A menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática, 2010.

MACHADO, Maria Zélia Versiani; CORRÊA, Hércules Toledo. Literatura no ensino fundamental: uma formação para o estético. In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 19. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/27.pdf#page=15>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. Leitura e formação do gosto - por uma pedagogia do desafio do desejo. In: MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. **Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MASSONI, Luís Fernando. **Ilustrações em livro infantis: alguns apontamentos**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, s/d. Disponível em: <http://www.ceart.udesc.br/dapesquisa/files/9/02VISUAIS_Luis_Fernando_Herbert_Massoni.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2015.

MELLO, Cláudio José de Almeida; HIDALGO, Angela Maria; LIRA, Aliandra Cristina Mesomo. Formação do leitor como proposta pedagógica: literatura infantil e comportamento perene de leitura. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 36, n. 60, p. 02-16, ago. 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1956>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, mar./ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: SCHOLZE, Lia; M.K.RÖSING, Tania (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 155-168.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: Investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre, UFRGS, 2011, 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/32311>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

MÜGGE, Ernani. **Ensino médio e educação literária**: propostas de formação do leitor. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 189 p. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/35084>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula**: Uma introdução aos estudos culturais em educação. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7-38.

NUNES, Marília Forgearini. **Leitura mediada do livro de imagem no ensino fundamental**: letramento visual, interação e sentido. Porto Alegre, UFRGS, 2013, 256 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/87978>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

PARR, Todd. **O livro da família**. São Paulo: Panda Books, 2003.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento Literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009, p. 61-79.

PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. **Cad Cedes**, v. 26, n. 69, p. 205-29, 2006. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622006000200006>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

PELUSO, Leonardo; LODI, Ana Claudia Balieiro. The visual experience of the Deaf. Political, Linguistic, and Epistemological matters. **Pro-Posições**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 59-81, dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072015000300059&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **Leitura, Escrita e Surdez**. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia. **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. Cap. 15. p. 235-247.

PERISSÉ, Gabriel. **Literatura & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERLIN, Gládis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 51-74.

PERLIN, Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Org.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 2, p.17-32, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37011>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

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

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

QUADROS, Ronice Müller de; SCHMIEDT, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

RAMOS, Flávia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry; ZANOLLA, Taciana. **RPD – Revista Profissão Docente**, Uberaba, v.13, n. 27, p.45-56, jan/jun. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/597/671>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era da páscoa**. São Paulo: Ática, 1998.

ROJO, Roxane. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino; v. 19. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/27.pdf#page=15>>.

Acesso em: 01 ago. 2015.

RUSSELL, W.K.; QUI GLEY, S.P.; POWER, D.J. **Linguistics and deaf children**. Washington, DC, USA: The Alexander Graham Bell Association for the Deaf, 1976.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. O discurso surdo: a escuta dos sinais. In: SKLIAR, Carlos. **Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2015. p. 167-190.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SCIESZKA, Jon. **A verdadeira história dos três porquinhos**. São Paulo: Cia das letrinhas, 2005.

SILVA, Angela Carrancho da. A representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar. In: FERNANDES, Eulalia. **Surdez e bilinguismo**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008. p. 39-50.

SILVA, Érica Diana da. **Os três porquinhos**. [s.i]: Ciranda Cultural, 2012.

SILVA, Greice Ferreira da; ARENA, Dagoberto Buim. O pequeno leitor e o processo de mediação de leitura literária. **Álabe**, [S.l.], n. 6, dez. 2012. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/105>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autentica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação**. 8. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 190-207.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema....** 2. ed. Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2004. p. 175-204.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação: Um debate sobre Estudos Culturais em Educação**. Canoas: Ulbra, 2005. p. 197-210.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Leitura, literatura e currículo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Currículo nos limiares do contemporâneo**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 105-126.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; BONIN, Iara Tatiana. Lendo histórias um estudo sobre o reconto de obras de literatura infantil por crianças do ensino fundamental. **Ensino em Revista**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p.133-145, jan./jun, 2011. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/12371>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

SIMÕES, Cyntia Graziella Guizelim; SOUZA, Renata Junqueira de. Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária. **Álabe**, [S.l.], n. 10, dez. 2014. Disponível em: <<http://revistaalabe.com/index/alabe/article/view/49>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SKLIAR, Carlos. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 7. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2015, p. 7-32.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Helina Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (Org.). **A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Renata Junqueira de; COSSON, Rildo. Letramento Literário: uma proposta para a sala de aula. In: **CADERNO de formação**: formação de professores didática dos conteúdos/Universidade Estadual Paulista. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2; 192 p. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40149/1/Caderno_Formacao_bloco2_vol2.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016. p. 101-107.

SOUZA, Renata Junqueira de; GIROTTO, Cyntia Graziella Guizelim Simões. Ler para aprender?: práticas docentes em leitura e literatura. **Revista do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p.21-31, jan./jun., 2009. Disponível em: <<http://www.upf.br/seer/index.php/rd/article/view/923>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (aee) para surdos**. Porto Alegre, UFRGS, 2012, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/49812>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

STUMPF, Marianne Rossi. **Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. Porto Alegre, UFRGS, 2005, 330 p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/5429>>. Acesso em: 01 maio 2015.

STUMPF, Marianne Rossi. Possibilidade de escrita pelos surdos. In: CONGRESSO INES: 150 ANOS NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 2007, Rio de Janeiro. **Anais do Congresso**. Rio de Janeiro: INES, 2007. p. 48-55.

STÜRMER, Ingrid Ertel. **Educação bilíngue**: discursos que produzem a educação de surdos no Brasil. Porto Alegre, UFRGS, 2015, 79 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115739>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

SVARTHOLM, Kristina. 35 anos de educação bilíngue de surdos - e então? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 2, p.33-50, 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37228>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

_____. **Como leerles a los sordos?** Disponível em: <www.sitiodesordos.com.ar>. 2003.

TERRA, Ana. **E o dente ainda dóia**. São Paulo: Dcl Difusão Cultural, 2012.

THOMA, Adriana da Silva; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. **Cadernos de Educação**, Pelotas, maio/ago. 2010. p. 107-131. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1603>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2016.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. O uso do termo representação na Educação em Ciências e nos Estudos Culturais. **Pró-posições**, v. 12, n. 1. Porto Alegre, p. 151-161, mar., 2001. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/34-artigos-wortmannmlc.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2016.

ZILBERMAN, Regina. Literatura infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, Lia; M.K.RÖSING, Tania; ORGANIZADORAS. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 245-254.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Quadro referente às entrevistas

ESCOLAS	PROFESSORAS	ANO	TURMA	TEMPO DE ENTREVISTA
<i>PARTICULAR</i>	Jéssica	1º Ano	5 alunos	48 minutos
	Patrícia	2º Ano	9 alunos	37 minutos
<i>MUNICIPAL</i>	Alice	2º Ano do Primeiro ciclo (A20)	1 aluno	22 minutos
	Iole	3º Ano do Primeiro ciclo (A30)	3 alunos	25 minutos
<i>ESTADUAL</i>	Júlia	1º Ano	3 alunos	14 minutos
	Larissa	4º Ano (com um aluno de 3º ano)	4 alunos	28 minutos

APENDICE B - Roteiro de entrevistas

Primeiro eixo:

- De que forma compreende a literatura? Como desenvolve em sala de aula? Quais intencionalidades ao usar?
- Poderia descrever algumas atividades referentes às propostas de leitura?
- Poderia contar alguma proposta e desdobramento das atividades (leitura)? Quais foram as intencionalidade da proposta?
- Há alguma forma de registro dessas leituras? Sistematizações com os alunos?

Segundo eixo:

- Quais critérios utiliza para a escolha dos materiais de leitura literária?
- Os alunos têm possibilidade de escolher os livros? Quais são as preferências?
- Os momentos de leitura são organizados de que forma? Individuais ou coletiva? Como organiza esses períodos?
- Como é a organização da sala para a prática de leitura (tempo e espaço)?
- Os alunos levam livros para casa? Há algum retorno referente a isso?
- Poderia dar algum exemplo desses momentos? Descrever alguma atividade significativa (livro e atividade) desenvolvida nesse ano?

Terceiro eixo:

- Como e em quais momentos utiliza o português? E a Libras?
- Como compreende as duas línguas dentro da sua prática pedagógica?
- Quais estratégias de leitura utiliza? Em quais línguas?
- Em quais momentos usa a Libras e o português nesse momento de leitura?
- Se há sistematizações da leitura, ela ocorre em português e/ou Libras?

APENDICE C - Autorização da direção da instituição

Autorizo a realização da pesquisa intitulada *Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue*, coordenada pelas professoras doutoras Lodenir Becker Karnopp, Madalena Klein e Márcia Lise Lunardi-Lazzarin”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal de Santa Maria, respectivamente, _____ na **Escola** _____ situada _____, da qual sou diretora. Declaro que estou ciente de que o objetivo geral da pesquisa é “analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos, nos espaços da educação básica”. Também estou ciente de que as atividades da pesquisa envolverão a identificação de artefatos da cultura surda, bem como trabalhos – de leitura, discussão, produção de textos e outras abordagens pedagógicas – a serem feitos em sala de aula, contando com a participação ou conhecimento da professora de classe, e fui informada dos demais aspectos da pesquisa, inclusive do sigilo em relação ao nome dos participantes e do estabelecimento de ensino. Também fui informada de que as filmagens e trabalhos realizados serão armazenados por 5 anos, na sede do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – Faculdade de Educação, sala 805), com identificação numérica, com acesso disponibilizado apenas para a coordenação e membros da equipe de pesquisa. Todas as medidas para assegurar a confidencialidade do material serão garantidas e, após cinco anos do término da pesquisa, todos os arquivos das filmagens e trabalhos, sejam eles digitais, visuais ou transcritos e impressos, serão destruídos.

Local, _____

Diretora da Escola _____

Telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da UFRGS (51) 3308 3738.

APENDICE D – Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – PROFESSOR(A)

PESQUISA: Produções Culturais Surdas no Contexto da Educação Bilíngue

COORDENAÇÃO: Dra. Lodenir Becker Karnopp (pesquisadora responsável)

NATUREZA DA PESQUISA: A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral: Analisar a circulação e o consumo de artefatos culturais em contextos da educação bilíngue para surdos nos espaços da educação básica. **Objetivos específicos da pesquisa:** (a) Problematizar as propostas de políticas educacionais do Ministério da Educação com ênfase na educação escolar bilíngue para surdos; (b) Analisar e entender as formas de apropriação da cultura surda no currículo escolar em escolas de educação básica; (c) Investigar a circulação e consumo de artefatos culturais da cultura surda em práticas educacionais; (d) identificar e analisar a produção, circulação e consumo de materiais literários utilizados em propostas pedagógicas na educação escolar bilíngue.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. Participarão da pesquisa 13 escolas de surdos, e em torno de 10 professores e 50 alunos em cada uma das escolas do estado do Rio Grande do Sul.

ENVOLVIMENTO NA PESQUISA. As atividades da pesquisa envolverão entrevistas abertas com professores e alunos, como também observações do cotidiano escolar em momentos diversos, formais e informais, que serão registradas em um diário de campo. Realizaremos filmagens, procurando registrar situações em que notadamente artefatos da cultura surda estão em movimento. Ainda, realizaremos registros dos materiais produzidos que circulam e que são consumidos nas escolas investigadas, bem como os materiais indicados para o ensino na educação bilíngue para surdos, como fotos, filmagens, registros escritos que contemplem as especificidades desta pesquisa. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão

apenas para análise dos pesquisadores. Os nomes das escolas e dos participantes serão preservados, e não haverá nenhum custo para os mesmos.

RISCOS E DESCONFORTO. A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem, e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

CONFIDENCIALIDADE. Os dados coletados não serão identificados, e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa, assim como das escolas envolvidas, já que o objetivo da pesquisa é traçar um panorama das produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. As filmagens e trabalhos realizados serão armazenados por cinco anos, na sede do GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos – Faculdade de Educação, sala 805), com identificação numérica, com acesso disponibilizado apenas para a coordenação e membros da equipe de pesquisa. Todas as medidas para assegurar a confidencialidade do material serão garantidas e, após cinco anos do término da pesquisa, todos os materiais, sejam eles digitais, visuais ou transcritos e impressos, serão arquivados na sede do GIPES.

BENEFÍCIOS. Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

PAGAMENTO. Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe desta pesquisa.

Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

Nome do(a) professor(a)

Assinatura do(a) professor(a)

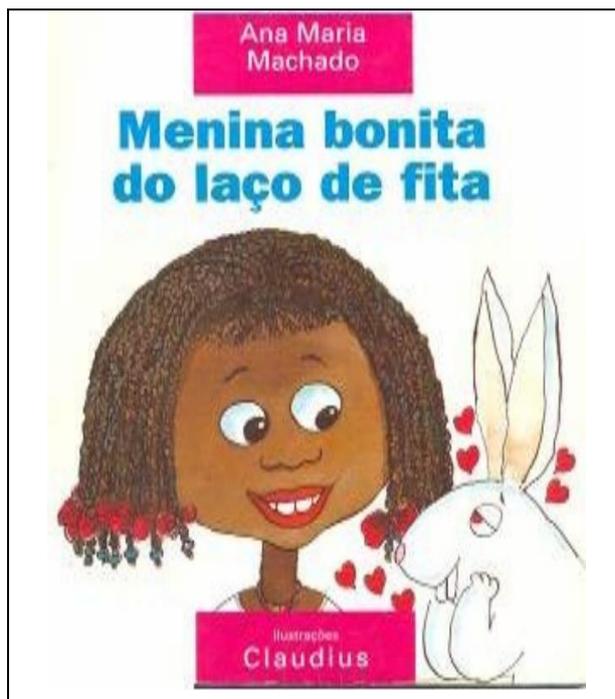
Telefone da responsável pela pesquisa Lodenir Karnopp –
UFRGS/FACED/SALA LIBRAS (51)33084365.

ANEXOS

ANEXO A - Livros mencionados nas práticas pedagógicas

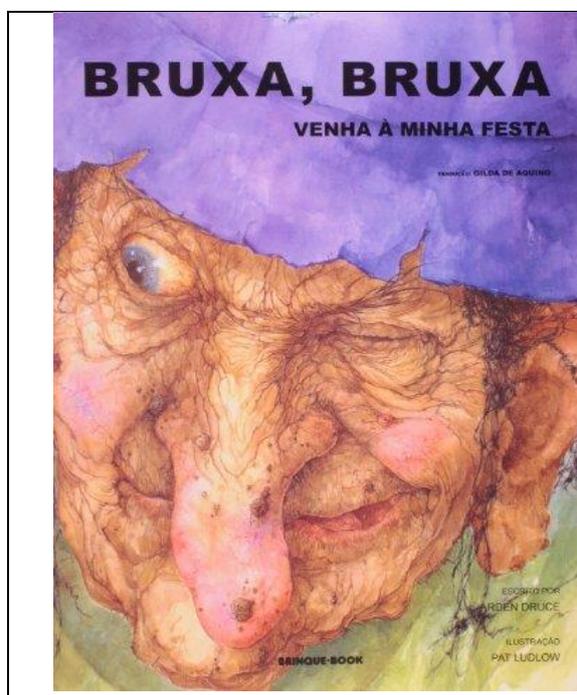
	<p>SINOPSE:</p> <p>Jacaré gosta de tomar banho de sol, folgado e largado. Mas este não conseguia descansar com uma tremenda dor de dente que lhe deu. Ah, coitado do jacaré! Vieram coelhos, sapos, ratos, tatus, toupeiras, patinhos e outros bichos para ajudar. Mas, e o dente? O dente ainda doía! Descubra como essa história vai acabar, com este livro que Ana Terra escreveu e ilustrou, brincando com os números!</p>
--	---

	<p>SINOPSE:</p> <p>Vivinho é um coelho normal - Tem muitos irmãos e uma família legal. E o que ele vai ser quando crescer? Coelho de páscoa, só pode ser. Mas vivinho quer outra profissão. Será que os pais vão aceitar sua decisão?</p>
---	--



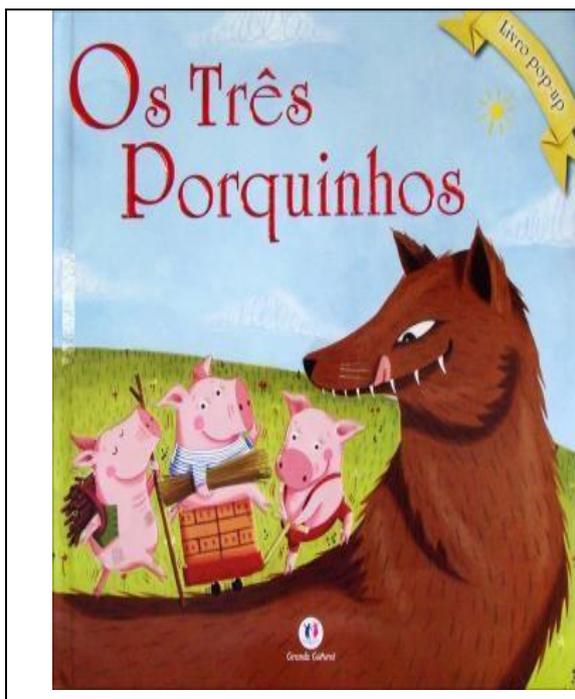
SINOPSE:

O coelhinho branco quer ter uma filha pretinha como aquela menina do laço de fita. Mas ele não sabe como a menina herdou aquela cor.



SINOPSE:

Uma garota pede para que toda a sorte de seres assustadores compareça a sua festa. E lá vão Bruxa, Gato, Espantalho, Coruja, Árvore, Duende, Dragão, Pirata, Tubarão, Cobra, Unicórnio, Fantasma, Babuíno, Lobo e... epa! Chapeuzinho Vermelho? Uma história diferente e criativa que mostra a fidelidade da amizade infantil.



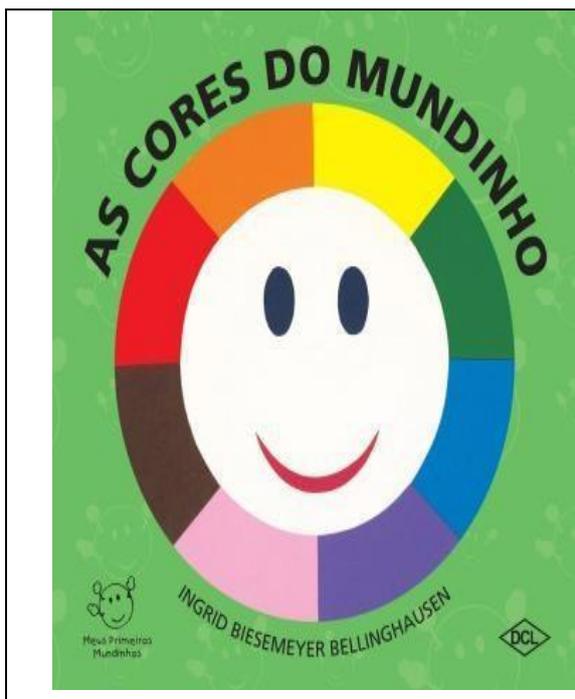
SINOPSE:

Enquanto o lobo assopra e derruba as casas dos dois porquinhos, eles correm para casa do terceiro porquinho, a mais segura, construída com tijolos. Mas estariam realmente protegidos?



SINOPSE:

Esta obra conta a história da menina que vai visitar sua avó e ambas são surpreendidas pelo lobo mau. Mas a solidariedade e a esperteza de um caçador salva as duas!



SINOPSE

Cores e traços da autora da coleção 'O mundinho' aguçarão os olhos e as mãos dos pequenos leitores. Com ilustrações as crianças conhecerão e se divertirão com as cores.



SINOPSE

O autor, Todd Parr, apresenta, por meio de frases curtas, assuntos polêmicos relativos às famílias, como adoção, diferenças raciais, culturais e sociais.