

# LINGUAGENS E EDUCAÇÃO

NOS CAMINHOS DA PESQUISA

VOLUME I

Arlene Batista da Silva  
(Organizador)

**Diretora Geral:** Alacir de Araújo Silva

**Coordenador do curso de Letras Português/Inglês:** Fernanda Maia Lyrio

**Editor:** SABERES Instituto de Ensino Ltda

**Organizador:** Arlene Batista da Silva

**Conselho Editorial:**

Alacir de Araújo Silva - SABERES  
Maria Amélia Dalvi Salgueiro - UFES  
Maria da Penha Pereira Lins - UFES  
Ednalva Gutierrez Rodrigues - UFES  
Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado - UFES  
Raimundo Nonato Barbosa de Carvalho - UFES  
Jorge Luiz do Nascimento - UFES  
Rita de Cássia Dalla Tardim - SABERES  
Aline Moraes Oliveira - SABERES  
Luciana Moraes Barcelos Marques - SABERES  
Cláudia Dellafonte - SABERES  
Camila David Dalvi - IFES  
Denise Meyrelles de Jesus - UFES  
Lilian Virgínia Franklin Depaula - UFES

**Revisores:**

Liliani Karla Nunes  
Raymundo Ícaro Vieira da Silva  
Wendel Freitas da Silva

**Diagramação e Arte:** José Carlos Vieira Júnior

Silva, Arlene Batista da

Linguagens e educação: nos caminhos da pesquisa - v. 1 Libras  
/ Arlene Batista da Silva (Org.). - Vitória: Saberes Instituto de Ensino,  
2015.

95 p.

ISBN 978-85-87858-12-2

1. Linguagens e Línguas 2. Libras 3. Educação I. Silva, Arlene Batista da

CDD. 401

Fazendo pesquisa, educo e estou me educando com os grupos populares. Voltando à área para pôr em prática os resultados da pesquisa não estou somente educando ou sendo educado: estou pesquisando outra vez. No sentido aqui descrito pesquisar e educar se identifica em um permanente e dinâmico movimento.

PAULO FREIRE

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO.....</b>	<b>5</b>
--------------------------	----------

*Arlene Batista da Silva*

<b>FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO SURDO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES.....</b>	<b>7</b>
--	----------

*Arlene Batista da Silva*

<b>LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA DE ENUNCIADOS MATEMÁTICOS POR CRIANÇAS SURDAS .....</b>	<b>21</b>
---	-----------

*Ludmyla Sathler Aguiar do Nascimento*

*Edmar Thiengo*

<b>O QUE HÁ DE NOVO NOS LIVROS DE RAPUNZEL? .....</b>	<b>42</b>
---	-----------

*Arlene Batista da Silva*

*Liliane Karla Nunes*

*Wendel Freitas da Silva*

<b>EXPERIÊNCIA E ATITUDE DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS .....</b>	<b>59</b>
---	-----------

*Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado*

*Giseli de Oliveira Fonseca*

*Nathalia da Silva*

<b>PARTINDO DA L1 PARA L2: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO .....</b>	<b>78</b>
---	-----------

*Andressa Gonçalves Prezilius*

*Arlene Batista da Silva*

# APRESENTAÇÃO

Este livro tem por missão tornar-se um instrumento de estímulo e divulgação da produção científica de graduandos no campo das Ciências Humanas (Linguística- Literatura) e outras áreas que, em alguma medida, dialoguem com o contexto educacional.

A interface Linguagens e Educação busca criar um espaço interdisciplinar para a publicação de diferentes trabalhos que possam incentivar a reflexão e o debate acadêmico sobre as demandas que se impõem no cotidiano da sala de aula.

Os artigos deste primeiro volume apresentam reflexões teórico-metodológicas voltadas para o campo da Educação de Surdos. Cientes de que as pesquisas nessa área ainda são recentes e, portanto, merecem aprofundamento, optamos por publicar trabalhos reflexivos e propositivos, opondo-se aos modelos estabelecidos, que desconsideram a singularidade linguística e cultura dos sujeitos surdos no espaço escolar.

Ressaltamos, contudo, que este livro não tem por intenção aprofundar discussões teóricas ou fornecer material didático aos professores, muito menos apresentar modelos de práticas que devem ser aplicadas como a solução para problemas que envolvem a educação de surdos. Nossa motivação foi o desejo de divulgar e partilhar experiências que criaram conflitos, incertezas, desestabilizaram verdades impostas e nos fizeram ressignificar nossa relação com o ensino colocando o aluno surdo como o centro desse processo.

Os autores dos textos que compõem este livro são professores e pesquisadores de distintas áreas que têm buscado uma integração sem fronteiras entre os diversos saberes na área das Linguagens e da Educação. O primeiro capítulo, de minha autoria, aborda o ensino de literatura direcionado a alunos surdos. Opondo-se à idéia de que a literatura seja apenas um recurso para ensinar a leitura e a escrita do português, discorre sobre propostas de leitura que possam estabelecer diálogos com outros textos, além de potencializar a produção da narrativa e da poesia em Libras.

No segundo capítulo, Ludmyla Sathler Aguiar do Nascimento e Edmar Thiengo propõem uma articulação entre a literatura e a linguagem matemática como possibilidade para a ampliação do conhecimento de

mundo da criança surda. Assim, discorrem como a literatura infantil associada à alfabetização matemática pode auxiliar no processo de aquisição das competências linguísticas de leitura.

O terceiro capítulo produzido por Arlene Batista da Silva e Liliani Karla Nunes discorrem sobre novos objetos culturais produzidos na contemporaneidade que, de alguma maneira, tomam o sujeito surdo como centro das obras literárias. Por meio de adaptações e/ ou reformulações do conto de fadas Rapunzel, vão sendo delineadas novas concepções sobre a surdez e sobre o surdo alinhadas ao discurso bilíngue/bicultural.

O quarto capítulo é resultado de uma pesquisa de uma pesquisa de Iniciação Científica do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLS) que culminou num Trabalho de Conclusão de Curso das alunas Giseli de Oliveira Fonseca e Nathalia da Silva, coordenado pela professora Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado. A pesquisa tem como objetivo conhecer as experiências de professoras que atuam com alunos surdos em escolas regulares de Vitória-ES. Em vez de julgar, as pesquisadoras pretendem ouvir essas educadoras, a fim de perceber como elas redefinem, em movimentos de contraconduta, suas práticas sobre inclusão.

Andressa Gonçalves Prisilius e Arlene Batista da Silva, autoras do último capítulo, conscientes da importância de se ensinar português para surdos, colocando-o como centro norteador de práticas com a leitura e a escrita, apresentam uma análise exploratória do texto de um estudante surdo do Ensino Médio. Em seguida, propõem algumas atividades de retextualização do texto analisado, bem como outras sugestões articuladas ao texto do aluno que culminem na leitura e produção do gênero curriculum vitae .

Temos a consciência de que Linguagens e Educação: nos caminhos da pesquisa - 1 está longe de promover um debate que abarque todas as questões sobre a Educação de Surdos na atualidade. No entanto, o leitor poderá perceber algumas inquietações e angústias que tem levado graduandos, professores e pesquisadores a percorrer os caminhos da pesquisa científica em busca de respostas que promovam o rompimento com o estabelecido e o encontro com a incerteza do novo.

# FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO SURDO: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES

Arlene Batista da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** *Este artigo prende-se à temática do ensino de literatura para alunos surdos no ensino fundamental. Ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin, que compreende a linguagem em sua perspectiva dialógica, pretende-se pensar estratégias de leitura literária que levem em conta as singularidades linguísticas e culturais do surdo, permitindo-lhes produzir suas contrapalavras diante do texto literário. Considera que a literatura pode servir a outros fins que não seja apenas a apropriação da leitura e da escrita do português.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura. Formação Literária. Surdo.

## INTRODUÇÃO

Pensando em aspectos da Educação Inclusiva na atualidade, dois princípios são básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência, com sucesso, de pessoas com deficiências sensoriais, intelectuais e físicas, com altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento no ensino brasileiro: o de universalização e o de democratização. A universalização e a democratização das oportunidades precisam ser pensadas de forma real, sem protecionismos, nem atos paternalistas, mas respeitando, de fato, as diferenças.

No entanto, quando se trata de refletir sobre a ampliação das garantias legais e reais de acesso das pessoas com deficiência à escola comum, de forma justa e democrática, é preciso, ainda, superar um grande abismo criado historicamente no imaginário coletivo da população em geral e, mais precisamente, no interior das instituições escolares, que ainda possuem significativo receio e resistência à inclusão dessas pessoas num espaço onde as práticas educativas privilegiam alunos ditos normais. Constatamos, com isso, que as políticas educacionais promovidas pelo Estado e as políticas de homogeneização cultural

---

1- Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

*[...] partiram de uma dada norma de sociabilidade e de um dado campo de representações culturais que transformaram em universais, subordinando a uma e a outras todas as normas e representações que com elas discrepem. Tal subordinação, além de falhar no seu objectivo igualitário, teve um efeito descaracterizador e desqualificador sobre as diferenças culturais, étnicas, raciais, sexuais sobre as quais se sustentava, pela negação, a mega-identidade nacional sancionada pelo Estado (SANTOS 2006, p. 313-314).*

Nesse sentido, esta investigação se volta para os sujeitos surdos inseridos na escola regular, os quais consideramos parte de um grupo minoritário incluídos no sistema educacional, mas excluídos do acesso e permanência ao conhecimento acadêmico e cultural. Sabendo que a escola é um dos primeiros lugares em que a desigualdade e a exclusão se manifestam, na contramão de uma política de homogeneização das diferenças, é preciso que as práticas escolares garantam aos surdos “o direito a serem iguais sempre que a diferença os inferioriza e serem diferentes sempre que a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2006, p.313).

Atualmente, os surdos estão matriculados nas escolas de ensino regular respaldados por toda uma legislação específica, pelo discurso da Educação Inclusiva, dos Estudos Surdos e da comunidade surda atuante em todo o Brasil. Ancorados por esses discursos, os surdos são vistos, na sociedade contemporânea, como sujeitos bilíngues e, nesse sentido, recomenda-se que

*a educação dos surdos seja efetivada em língua de sinais, independentemente dos espaços em que o processo se desenvolva. Assim, paralelamente às disciplinas curriculares, faz-se necessário o ensino de língua portuguesa como segunda língua, com a utilização de materiais e métodos específicos no atendimento às necessidades educacionais do surdo. Nesse processo, cabe ainda considerar que os surdos se inserem na cultura nacional, o que implica que o ensino da língua portuguesa deve contemplar temas que contribuem para a afirmação e ampliação das referências culturais que os identificam como cidadãos brasileiros (SALLES, FAUSTICH e CARVALHO, 2004, p. 47).*

Portanto, a condição bilíngue atribuída ao aluno surdo impõe a Libras como língua base para que esse aluno tenha acesso à cultura escolar e à apropriação da leitura e da escrita do português como segunda língua.

A partir de nossa experiência como professora bilíngue, atuando com alunos surdos na sala de recursos desde 2011, pudemos constatar que a prática que predomina no ensino de literatura para surdos é o uso de obras impressas ou vídeos como pretexto para o ensino da leitura e da escrita do português. Baseados na ideia de que a leitura de textos literários favorece a apropriação da escrita, o ensino da literatura nas escolas, especialmente a literatura infantil, seja para alunos ouvintes ou surdos, acaba restringindo-se a aspectos formais do texto, tais como características da estrutura narrativa, produção de fichas de leitura, fugindo, assim, de uma reflexão para o âmbito discursivo.

À luz dessas informações, nota-se que a leitura, e por consequência a literatura, torna-se ferramenta didática para o ensino da língua na modalidade escrita. No âmbito da educação de surdos, nota-se discurso semelhante, diante da valorização da contação de histórias para as crianças surdas, desde a Educação Infantil, como forma de auxiliar na aprendizagem do português escrito:

[...] mesmo crianças surdas quando expostas a uma língua e a material letrado têm comportamentos de futuros leitores. Este fato sugere que investimentos em programas de Educação Infantil dentro de uma perspectiva escolar, voltada para o contato com material letrado, podem ser efetivos em auxiliar crianças surdas usuárias de LIBRAS a verem-se como futuros leitores e escritores, e facilitar o processo de aquisição de leitura e escrita, mesmo quando elas são provenientes de classes sociais mais baixas, filhas de pais semialfabetizados. (BANDINI, OLIVEIRA E SOUZA 2006, p. 55-56)

Concordamos com os autores acima acerca dos benefícios que a exposição a textos literários pode proporcionar aos alunos surdos. No entanto, acreditamos que o ensino da literatura pode servir a outros fins que não seja APENAS a apropriação da leitura e da escrita, despertando no aluno o pensamento crítico, a ampliação da visão de mundo, a reflexão sobre as

relações sociais e o diálogo com outras produções culturais.

Diante dessa problemática, surgem alguns questionamentos acerca dos pressupostos teóricos que seriam, na atualidade, norteadores para o ensino da literatura e quais práticas pedagógicas legitimam. Nesse sentido, perguntamos: Que concepção de leitura, leitor e literatura podem escapar das práticas decodificadoras naturalizadas na escola? e nessa linha: Que estratégias de educação literária seriam mais adequadas na formação do leitor surdo nas séries iniciais?

As discussões apresentadas até aqui evidenciaram que “a escola não é mais inocente, nem é mais neutra; está na sua natureza reproduzir as desigualdades sociais produzindo desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p. 34). Na tentativa de subverter essas desigualdades, acreditamos que investigar sobre o trabalho com a literatura, numa perspectiva inclusiva, possa contribuir para a formação de leitores surdos que se distancie de práticas de leitura baseadas na decodificação ou práticas de leitura como pretexto para o estudo de aspectos gramaticais ou para a alfabetização dos alunos surdos em Língua Portuguesa.

## **DIÁLOGOS TEÓRICOS: LEITURA, LITERATURA E LEITOR SURDO**

Na condução deste estudo, apoiaremos-nos nas reflexões que giram em torno dos conceitos de linguagem, compreensão ativa e responsiva, leitor e leitura trabalhados por autores como Bakhtin (2003) Koch (2006) e Geraldi (2003) dentre outros. Esses autores compartilham a ideia de que “linguagem é concebida como forma de interação, os sujeitos são concebidos como construtores sociais, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto” (KOCH, 2006, p. 10).

À luz dessas discussões, compreende-se que a leitura é uma prática que constitui o indivíduo em sujeito, pois a pessoa que lê interage com o texto e produz novos sentidos. O sentido, portanto, não está dado no texto, mas é construído e (re)construído a cada vez que o leitor se coloca diante de um conto, de uma fábula, de uma crônica, de uma receita, de uma bula, enfim, de qualquer gênero discursivo para interpretá-lo, firmando a interação autor-texto-leitor.

Assim, esta pesquisa alinha-se à definição de Elias e Koch (2006, p. 11) que consideram a leitura como

*uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...] na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código lingüístico, uma vez que o texto não é simples produto da decodificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.*

Essa concepção de leitura contribui para esta pesquisa na medida em que rompe com a ideia de leitura como ato de decodificação. Nessa perspectiva, o trabalho com a literatura dá ao leitor liberdade para processar, concordar, discordar e ressignificar a obra que está diante de si. Rompe-se, portanto, a crença de que um clássico da literatura infantil como “Chapeuzinho Vermelho” é uma obra intocável, apenas para ser apreciada, contemplada. Nada disso! A leitura do referido texto pode motivar a produção de um outro final, a inserção de outros personagens, enfim, pode gerar a produção de novos sentidos.

Essas considerações sobre a leitura dialogam com as proposições de Bakhtin (2003) acerca da compreensão, que para ele trata-se de um processo dialógico, pelo fato de um texto poder possibilitar o encontro dos leitores com outros contextos. Essa dinâmica em que o leitor, por meio do texto tem a possibilidade de ampliar seu universo de compreensão, ocorre porque há um cruzamento de pontos comuns entre o lido e o já lido. De acordo com Bakhtin (2003, p. 291)

*[...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for a forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (BAKHTIN, 2003, p. 291)*

Outro conceito que se torna relevante é a compreensão do surdo como um sujeito leitor. Defendemos a surdez como uma diferença e não como uma deficiência. Nessa perspectiva, os surdos são concebidos em suas singularidades como indivíduos dotados de cultura, história e necessidades que devem ser respeitadas. Para as pessoas não habituadas a lidar com sujeitos surdos, a representação da surdez continua ligada à deficiência, e, sendo este sujeito deficiente, acreditam que ele precisa ser medicado e reabilitado ao convívio do mundo oralizante. Assim, nos dizeres de Nídia Regina Limeira de Sá (2002, p. 48-49):

*Poderíamos dizer, então, que o termo 'surdo' é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.*

Portanto, conceber o surdo a partir de uma diferença linguística e cultural implica tratá-lo como um leitor visual, o qual irá apropriar-se da literatura tendo a língua de sinais e a imagem como forma primeira de interação. Nesse sentido, o acesso a produções literárias traduzidas para a Libras, além de textos com imagens são fundamentais para que o surdo possa ativar estratégias de seleção, inferências, lugar social, vivências, relações com o outro, valores sociais e conhecimentos textuais durante a leitura.

Considerando que este estudo pretende investigar a formação literária de/ para alunos surdos, dialogamos com os estudos de Antônio Cândido acerca do papel da literatura dentro das sociedades e de como a literatura pode contribuir para a formação do homem. Para esse autor, a literatura pode ser compreendida, da maneira mais ampla possível, como

*todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO (1989, p. 112).*

Antonio Candido a firma que a literatura desempenha a função de força humanizadora, que corresponde a sua capacidade de exprimir o homem para atuar na formação do próprio homem:

*Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1989, p. 122).*

Acreditamos que essa força humanizadora da literatura pode ajudar os leitores surdos a se perceberem como humanos, que possuem capacidades e limitações, que são bons e maus, ou seja, “[...] que mesmo nos mais belos espíritos existem manchas de desumanidade e de incompreensão” (MORAIN, 2005, p. 114). Além disso, por meio da literatura o leitor surdo pode ter contato com os artefatos culturais que vem sendo produzidos pela comunidade surda, como as produções literárias em sinais que contam “histórias de vida que são, frequentemente, relatadas pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, jogos de linguagem e muito mais. (KARNOPP, 2008, p. 14-15)

## **SUGESTÕES PARA O TRABALHO COM A LITERATURA**

Retomando as questões iniciais deste estudo, comungamos com a idéia de que a leitura como ato de compreensão ativa e responsiva pode enriquecer as práticas literárias nas aulas bilíngues. Outro ponto importante diz respeito ao trabalho com a literatura em sua potência humanizadora, permitindo ao leitor surdo, por meio da reflexão, a organização do próprio mundo e compreensão das coisas. No entanto, somos levados por Philippe Meirieu a suspeitar se todos esses saberes teóricos são suficientes para garantir a formação significativa de leitores surdos.

Somados a essa fragilidade teórica, acrescentamos a evidência de que, apesar de o ensino bilíngue para surdos ser um direito garantido por uma política de Estado, por si só não garante aos alunos surdos igualdade de acesso à educação, como também não favorece uma educação de qualidade, pois instaura-se no meio do caminho “o caráter fecundo da tensão permanente entre teoria e prática”. (MEIRIEU apud FRANCO 2011, p. 277).

Debruçar-se sobre essa tensão teoria e prática, implica reconhecer que nossas estratégias de ensino podem ser falíveis, isto é, podem escapar aos nossos objetivos quando tudo o que planejamos entra em contato com um aluno concreto, que recua ou resiste a certas atividades. Cientes disso, ainda que nosso trabalho seja sustentado por esta ou aquela abordagem teórica, as atividades propostas e os modos de aplicação das mesmas devem ser pensados sem a ingenuidade de que serão adequados a todos os alunos, em todos os contextos.

Isso posto, pensamos algumas sugestões metodológicas sem a pretensão de criar um modelo para a educação literária de surdos, pois são as condições concretas da sala de aula que darão o tom das ações pedagógicas. Já de saída, sabemos que muitas crianças surdas ao entrarem na escola ainda não conhecem sinais, portanto, o planejamento das atividades precisa levar em conta essa realidade.

Tomando como referência o trabalho com a literatura infantil com alunos surdos das séries iniciais (1º ao 5º ano), que tenham domínio da Libras, agrupamos as sugestões em núcleos temáticos a partir de obras clássicas que possam dialogar com outras linguagens.

A primeira sugestão contempla um clássico da literatura infantil. A partir da leitura do vídeo em sinais *Chapeuzinho Vermelho*, disponível na plataforma *youtube*, e do filme *Deu a louca na Chapeuzinho* é possível comparar duas realidades distintas: o comportamento passivo e frágil da protagonista do livro em oposição às atitudes questionadoras e de liderança presentes na *Chapeuzinho* do filme. Após essas leituras os alunos podem conhecer a obra *Chapeuzinho Amarelo* de Chico Buarque, que estabelece um diálogo com os textos anteriores, mas inclui a temática do medo e da tomada de posição frente a ele.

Em seguida, o professor pode trazer imagens de mulheres em contexto real que se relacionam aos perfis das personagens e provocar o debate: por que algumas mulheres são mais ativas ou mais passivas? Que formação essas mulheres tiveram? Mulheres e homens têm o mesmo tipo de educação no Brasil e no mundo?

A segunda sugestão toma como ponto de partida a poesia *As borboletas*, de Vinícius de Moraes, também com tradução em Libras na internet (*youtube*). Após a leitura da poesia, é possível provocar a discussão com os alunos sobre as diferenças étnicas, culturais e sexuais, inserindo questionamentos sobre a construção das identidades híbridas, tais como: Só meninos jogam futebol? Só meninas dançam balé? Surdos só têm amigos surdos? Ao final, os alunos podem fazer um jogral em libras: *eu gosto de futebol* (meninas), *eu gosto de balé/samba/forró* (meninos), *eu gosto de cozinhar* (meninos), *eu gosto de videogame* (meninas), etc. ou outras preferências que fujam do senso comum.

A terceira sugestão é com o livro de literatura infantil *Tibi e Joca*: uma história de dois mundos. A história tem como protagonista um menino surdo que nasceu em uma família com pais ouvintes. Todos passam por momentos difíceis até que começam a usar a língua de sinais. O livro é uma possibilidade para se discutir a identidade surda. Em diálogo com essa história, pode-se assistir ao poema sinalizado *Mundos*, disponível na internet (*youtube*), que trata sobre o conflito de viver entre surdos e ouvintes. Ao final, os alunos surdos podem produzir um vídeo narrando sua história em libras.

As duas últimas sugestões dialogam com os estudos de Paul Zumthor acerca da performance poética, definida, por ele, como uma comunicação corpórea em que gestos e palavras fundem-se numa forma única de linguagem, promovendo uma experiência única de sensibilidade. Por nossa conta e risco, redefinimos o texto de Paul Zumthor (onde se lê voz, palavras, lemos sinais), pois acreditamos que, em todas as manifestações literárias em língua de sinais, a poesia se materializa num corpo; corpo que se metamorfoseia num texto complexo, movimentando-se por meio de formas, expressões, sentimentos, que pede, exige interpretação, portanto, leitura. “Esse movimento liga-se em sequência, encadeia-se, desenha visual e tatilmente, diante do outro, uma escritura do corpo, linguagem analógica, em continuidade ao seu ambiente circunstancial e social” (ZUMTHOR, 1993, p. 242).

Isso posto, acreditamos ser fundamental desenvolver com as crianças surdas, atividades de retextualização de narrativas e poesias para a Libras. No campo da narrativa, pode-se trabalhar com livros de imagens, inicialmente, para que as crianças possam ler as imagens e, posteriormente, narrar a história em sinais. Dentre tais obras, podemos destacar: Zuza e

Arquimedes (FURNARI, 1990); Cena de Rua (LAGO,1994); A Onda (LEE, 2008); O menino e o muro (JUNQUEIRA, 1992).

Outra opção é assistir a obras literárias traduzidas para Libras, disponíveis no *youtube*, com as crianças surdas e, posteriormente, desenvolver a retextualização/ reconto da narrativa em sinais, podendo fazer ou não alterações no enredo da história. Os benefícios dessa leitura residem em dois aspectos: a) a criança terá contato com narrativas sinalizadas, isto é, poderá observar a performance poética materializada em sua língua; b) após a primeira leitura feita pelo aluno, o professor pode sugerir novas leituras para ensinar ao aluno a produzir uma narrativa performática, pela observação dos detalhes que engendram tal atividade.

Igualmente ao trabalho com as narrativas, o professor pode fazer um levantamento de poesias em Libras no *youtube*, que possam constituir uma temática que motive os alunos e que estejam, de alguma forma, inter-relacionadas. Poesias com temática sobre amor, amizade, escolhas, mundo surdo, e tantos outros, já estão disponíveis em Libras na internet. Feita a seleção, é possível assistir a essas poesias sinalizadas, refletir sobre as leituras possíveis de cada obra e produzir um sarau de poesias com os alunos surdos.

Outra possibilidade para o trabalho com narrativas e poesias sinalizadas é uma apresentação dos textos sinalizados pelos alunos das séries finais para os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental. Os adolescentes surdos, apesar da timidez, costumam empenhar-se muito mais, quando sabem que vão apresentar seus textos para o público infantil, isto é, os pequenos dos primeiros e segundos anos, que, geralmente, demonstram maior interesse pela Libras e não criticam ou zombam como alguns adolescentes das séries finais.

Ressaltamos a importância de um trabalho sistemático com o reconto de narrativas e poesias sinalizadas por dois motivos: o primeiro é o fato de que a criança surda, na maioria dos casos, não tem contato com a comunidade surda, portanto, desconhece os recursos literários existentes em sua língua. Com isso, os múltiplos sentidos que emanam do texto literário, por meio das metáforas, ironias, personificações, hipérboles, etc. tornam-se de difícil compreensão para ela. Dessa forma, acreditamos que o espaço escolar é

terreno fértil tanto para a leitura, quanto para a apropriação desses recursos na produção do seu próprio discurso.

O segundo motivo reside no fato de que uma narrativa literária ou uma poesia em Libras guarda especificidades que diferem, e muito, de um bate-papo entre amigos ou da narração de um fato do cotidiano. Ao expressar-se por meio de um texto literário, a criança surda precisa conhecer e apropriar-se de configurações de mão, expressões faciais e corporais, uso de classificadores específicos, referenciadores visuais (anáforas e dêiticos), domínio espacial, etc., tudo isso requer leitura e exercícios sistemáticos, que precisam da mediação intensa do professor.

Esses pequenos – mas representativos – exemplos revelam que o leque de possibilidades é bastante rico para se trabalhar literatura com crianças surdas, uma vez que já existem diversas produções em libras publicadas no *youtube* e obras literárias impressas com a temática da surdez que podem, e devem, ser exploradas junto a outros textos literários na aula de literatura. Imbuídos pelo exercício de vigilância constante contra a prática de leitura como decodificação, contra o trabalho com a literatura como pretexto para ensinar o português escrito; e pela autocrítica cotidiana sobre o fazer pedagógico, é possível formar alunos surdos leitores com interesse por novas leituras.

Por fim, resta dizer que não há, neste trabalho, pretensão alguma de esgotar todas as possibilidades para se trabalhar com o texto literário com o aluno surdo. Contudo, o que pretendemos, aqui, é fugir do modelo posto, e imposto, nas aulas de Língua Portuguesa que reduz a potência do texto literário e da leitura literária, e por consequência, torna o aluno surdo um sujeito passivo que nada tem a dizer, que vive a memorizar e escrever palavras soltas e que não se apropria de outros discursos para ampliar seu discurso interior e transformá-lo num discurso múltiplo, heterogêneo.

## CONCLUSÃO

A partir da condição bilíngue atribuída ao aluno surdo e de sua inserção no ensino regular, começam a surgir pesquisas na área da educação sobre o acesso à cultura escolar e a apropriação da leitura e da escrita do português como segunda língua(L2). Nessa perspectiva, este artigo se propôs a investigar a formação literária de alunos surdos na aula de português como L2.

Partindo do entendimento de que a aula de literatura pode despertar, no aluno, o pensamento crítico, a curiosidade em descobrir e redescobrir os significados das coisas e da vida, parece-nos no mínimo redutor, tomar as atividades com leitura literária como pretexto para reforçar o ato de decodificação de palavras e para o estudo de aspectos gramaticais do português.

Em vez disso, pautados na perspectiva dialógica da linguagem e na potência humanizadora da literatura, acreditamos que a interação dos alunos surdos com diferentes textos literários em diferentes linguagens, suportes e circuitos, atreladas a estratégias pedagógicas pautadas no diálogo, na compreensão ativa e responsiva é um caminho para formar no leitor surdo o hábito de ler o texto literário transcendendo à vida e, ao mesmo tempo, ler a vida recriada pelo texto literário.

Como já dissemos anteriormente, os argumentos teóricos e propostas que sugerimos para o trabalho com a formação literária de alunos surdos tornam-se frágeis e impotentes se não colocarmos em suspeição nosso próprio fazer pedagógico, entendendo que “a compreensão exige que nós compreendamos a nós mesmos, reconhecendo as nossas insuficiências e carências, substituindo a consciência auto-suficiente pela consciência da insuficiência (MORIN, 2005, p. 123)

## REFERÊNCIAS

- BANDINI, H. H. M.; OLIVEIRA, C. L. de A. C. de ; SOUZA, É. C. de. **Habilidades de leitura de pré-escolares deficientes auditivos: letramento emergente.** Paidéia (Ribeirão Preto), Abr 2006, vol.16, no. 33, p.51-58.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CANDIDO, A. **A Literatura e a Formação do Homem.** In: Revista Ciência e Cultura. São Paulo: 24(9), 806-809, 1972. \_\_\_\_\_. Direitos humanos e literatura. In: *Direitos Humanos e Sociedade.* Antonio Carlos Ribeiro Fester (Org.). Copyright. Comissão Justiça e Paz de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.
- DUBET, F. **A escola e a exclusão.** *Cadernos de pesquisa.* São Paulo, n. 119, p. 29-45, jul. 2003.
- FURNARI, E. **Zuza e Arquimedes.** Coleção Ponto de Encontro. Edições Paulinas, 1990.
- FRANCO, M. A. S. Philippe Meirieu: **Fragmentos de uma conversa.** *Revista Eletrônica Pesquiseduca.* v. 03, n. 06. Jul. – dez. 2011, p. 236-281.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- JUNQUEIRA, S. **O Menino e o Muro.** 9.ed. São Paulo: Atica, 2010
- KOCH, I. V. e ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** São Paulo: Contexto, 2006.
- LAGO, A. **Cena de rua.** Belo Horizonte: Editora RHJ, 1994.
- LEE, S. **Onda.** São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- MORIN, E. **O Método 6: Ética.** Porto Alegre: Sulina, 2005.

SÁ, N. R. L. de. **Cultura, Poder e Educação de Surdos**. Manaus: Ed. Da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SALLES, H. M. M. L.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O. L. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília, DF: MEC; SEESP, 2004.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo. Para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006. Também publicado no Brasil, São Paulo: Editora Cortez, 2006

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a literatura medieval**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

# LITERATURA INFANTIL E ALFABETIZAÇÃO MATEMÁTICA: CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA DE ENUNCIADOS MATEMÁTICOS POR CRIANÇAS SURDAS

Ludmyla Sathler Aguiar do Nascimento (autora)<sup>1</sup>

Edmar Thiengo (co-autor)<sup>2</sup>

**RESUMO:** *A leitura e compreensão textual expõem o quanto a linguagem está diretamente ligada à construção de sentido e à ampliação do conhecimento de mundo. A língua/linguagem, de modo geral, sempre nos oportuniza novas modalidades descobertas e construção de novos saberes, seja por meio da modalidade oral, escrita, gestual, visual ou numérica. Na busca por proporcionar ao aluno surdo dos anos iniciais do Ensino Fundamental elementos que subsidiem a leitura e compreensão de enunciados de textos matemáticos, este artigo buscou associar a literatura e a alfabetização matemática para instrumentalizar a construção de sentido para a leitura e compreensão de enunciados matemáticos. Procuramos investigar como se constituiu o processo de apropriação do conhecimento e na construção do sentido na leitura dos enunciados matemáticos e ainda, como a literatura infantil associada a alfabetização matemática e a Libras podem auxiliar nesse processo de aquisição das competências linguísticas de leitura.*

**PALAVRAS- CHAVE:** Educação de surdos. Literatura Infantil. Educação matemática e inclusão. Construção de sentido.

## INTRODUÇÃO

A linguagem é inerente à espécie humana e à condição social. Está presente em todos os espaços-tempos e em todas as coisas. Ela se (re)significa a cada evento da interação social, nomeando coisas, lugares e pessoas; manifesta-

---

1- Mestre em Educação em Ciências Matemática pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES (2014), membro integrante e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, História e Diversidade, professora da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino De Vitória (ES).

2- Doutor em Educação, na linha de pesquisa Educação e Linguagem Matemática, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES – 2008), Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), vinculado ao Programa EDUCIMAT – Mestrado profissional em Ciências e Matemática. Coordenador do do Grupo de Pesquisa Educação Matemática, História e Diversidade. (EMH&D –IFES)

se na linguagem numérica e universal, nos códigos implícitos de fala, de gestos e nas relações de interação social.

Na interlocução verbal, o signo linguístico seria a representação das “*coisas*” materializadas em mundo real, não seria apenas o “nome da coisa”, mas também a construção de um conceito e de uma imagem acústica, no caso do surdo, imagem visual, estabelecida por um consenso social.

Quando expomos que o conceito de signo linguístico é estabelecido pela via consensual, queremos evidenciar o que os linguistas afirmam sobre imotivação. Isso quer dizer que o nome das coisas, o nome em si, não têm relação direta com seu significado ou função, que essa nomenclatura é de convenção social.

Nossa proposta foi direcionada à leitura e à compreensão textual dos enunciados matemáticos. Para tal abordagem, partimos da literatura infantil como elemento potencializador, que pretende ampliar a visão de mundo dessas crianças, uma vez que muitas crianças surdas ainda chegam à escola desconhecendo a Libras (Língua Brasileira de Sinais) e sem conhecimento da Língua Portuguesa na modalidade escrita.

As crianças aqui referenciadas estão inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental e em processo de alfabetização em Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita, logo, imersos no processo de aquisição das competências e habilidades necessárias para interagir socialmente por meio da linguagem.

O aporte teórico que embasa esta pesquisa está em Lopes (2007) e (2013) e Skliar (2005), que apresentam discussões de bases antropológica e culturalista e que apontam como proposta enxergar os surdos como sujeitos culturais, seus direitos; sobre a educação inclusiva.

Com Vygostky (2007), (2009), (2012) e seus desdobramentos em relação aos processos de interação social, na mediação, buscamos evidenciar a apropriação e produção de sentido nos enunciados estudados pelas crianças surdas.

Em Bakhtin (2003), Volochinov (2013) abordamos dialogicidade entre o eu e outro na construção da enunciação, as vozes sociais discursivas, e ainda, apresentamos a literatura infantil (LI) como elemento potencializador de descobertas e compreensão da linguagem matemática.

E nas questões da Linguagem Matemática, Machado (1991), (2003) e Smole (2000), fazendo apontamentos das relações possíveis entre as diferentes áreas do conhecimento, entre a matemática e a língua materna sob a mediação da literatura infantil.

E por fim, abordaremos a relevância de associar a Literatura Infantil à Linguagem Matemática como proposta de trabalho para enriquecer e apontar alguns possíveis meios de estimular as crianças surdas e seus pares para desenvolver a compreensão na leitura de enunciados matemáticos.

## **ARTICULANDO LÍNGUAS E LINGUAGENS**

A Língua Brasileira de Sinais - Libras - exerce o papel primeiro na construção de sentido das crianças surdas e nesse processo, segundo Skliar apud Lebedeff (2006),

*[...] a educação para surdos deve salientar o papel que desempenham a língua e as representações na construção de significados e de identidades surdas. A língua, nesse contexto, não seria um reflexo da realidade ou um instrumento de comunicação, mas justamente o que produz esta realidade. (SKLIAR apud LEBEDEFF, 2006, p. 57)*

Ao ressaltar que a língua de sinais produz a realidade para a criança surda, Skliar evidencia o quanto o conhecimento da mesma reforça a identidade surda, da diferença linguística como marca sócio-histórica, que constrói os significados do mundo a sua volta.

E é por meio da língua primeira da criança surda que o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita como segunda língua se processará. As crianças surdas vivenciam dentro da escola uma condição bilíngue, em a Libras e a Língua Portuguesa transitam o tempo todo na sala de aula, na qual o aluno surdo está inserido. E segundo Lopes (2007)

*No caso dos surdos, viver numa condição bilíngue implica viver concomitantemente numa condição bicultural. A convivência surda, tanto com a comunidade surda quanto com a comunidade ouvinte, imprime traços identitários distintos nos sujeitos surdos, pois esses partilham de elos que os posicionam de formas específicas – ora como surdos – quando estão na comunidade surda -, ora como não-ouvintes- quando estão entre ouvintes. (LOPES, 2007. p. 66)*

E por questões éticas, da prática docente, observamos que a linguagem não-verbal, porém visual, pode contribuir nesse processo de aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade de leitura e escrita como segunda língua, uma vez que o visuoespacial é de fundamental importância para o processo de aprendizagem da criança surda.

Reforçamos assim, que a linguagem não-verbal (pictórica, artística) auxilia não só nos processos de aprendizagem de crianças surdas, mas também das ouvintes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa linguagem associada às informações pré-textuais e pós-textuais implicam motivar a leitura de símbolos que, contextualizados às atividades propostas - podem promover a construção entre pensamento e linguagem nos processos de aprendizagem das crianças.

Dessa relação com o visual é que percebemos uma possibilidade de explorarmos a literatura infantil, associando-a à Linguagem Matemática para valorizarmos tal característica que se presentifica no universo infantil, seja da criança surda ou da ouvinte.

Machado (1991) afirma haver entre a língua materna ( Língua Portuguesa) e a matemática uma relação de complementaridade, para a criança surda entre a Libras e a matemática, já que em ambas haverá o uso daquela que, “funcionaria como suporte de significações para o aprendizado da escrita matemática” (SMOLE, 2000, p. 64) , permitindo ao aluno a possibilidade de interpretar o enunciado.

Para a criança surda dos anos iniciais, além da grafia em português, da linguagem não-verbal contida no texto, haverá também a tradução do texto para sua língua primeira que é a Libras.

Sendo assim, nossa proposta de ampliar sua visão de mundo por meio da literatura infantil buscará dar subsídios para a compreensão do enunciado associado à compreensão textual na Linguagem Matemática. Para Vygostky, sobre o processo de maturação nas crianças,

*O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, antes de a escola fazer a criança adquirir determinados conhecimentos e hábitos. O curso do desenvolvimento precede sempre a aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. [...] O desenvolvimento e a maturação dessas funções representam um pressuposto e não um resultado da aprendizagem. (VYGOSTKY, 2012, p. 104)*

Reforçando o que Vygostky (2012) aponta, ressaltamos na fala de Skliar (2013) o quanto o conhecimento da LIBRAS para a criança surda reforçará o conhecimento dos aspectos fonológicos, morfológicos e sintáticos que existem entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, revelando haver semelhanças em relação ao domínio linguístico tanto da criança surda quando da ouvinte, apenas em línguas de instrução diferentes.

*Todas as crianças surdas podem adquirir a língua de sinais, desde que participem das interações cotidianas com a comunidade surda, como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma linguagem natural. [...] Língua natural, aqui, deve ser entendida como 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, 2013, p. 27)*

## **A LITERATURA INFANTIL**

Ao longo dos séculos a Literatura Infantil (LI) vem seduzindo e auxiliando na construção de sentido de mundo das crianças. A linguagem direcionada a elas, as imagens que atraem a atenção são elementos que contribuem para o interesse, curiosidade e aprendizado que desperta, afinal, toda criança gosta de histórias. Segundo Carvalho (1999)

*A criança é criativa e precisa de matéria-prima sadia, e com beleza, para organizar seu “mundo mágico”, seu universo possível, onde ela é dona absoluta: constrói e destrói. Constrói e cria, realizando tudo o que ela deseja. A imaginação bem motivada é uma fonte de libertação, com riqueza. É uma forma de conquista de liberdade, que produzirá bons frutos, como a terra agreste, que se aduba e enriquece, produz frutos sazonados. (CARVALHO, 1989, p.21)*

O momento da leitura, seja ela de símbolos ou palavras, oportuniza à criança uma reflexão do que foi lido e/ou visto; há também a possibilidade de releituras e interpretações de personagens, a troca de papéis que podem, sob o aspecto interlocutivo, promover o enriquecimento sócio-histórico e linguístico da criança. Nesse aspecto, nossas ideais coadunam com as de Araújo & Lacerda (2008), que afirmam

*[...] se a significação, o sentido e a interpretação são fundamentais para o desenvolvimento e a aquisição da linguagem, a criança surda, filha de pais ouvintes, não tem essa oportunidade, freqüentemente, porque todas as experiências circundantes são ditas ou realizadas em uma língua não acessível. Então, aquilo que ela percebe, tem intenção de perguntar ou o que lhe é dito, nem sempre é significado.*

*O não acesso à língua do grupo majoritário impede que o desenvolvimento simbólico e a construção da significação se dêem de forma harmoniosa, conseqüentemente, esta criança poderá apresentar atraso de linguagem e o acesso à escrita ficará ainda mais complicado.*

*Nesse sentido, o acesso precoce à língua de sinais é fundamental para que a criança surda se desenvolva lingüísticamente e tenha possibilidades para comunicar seus desejos, necessidades e opiniões. A língua de sinais permite à criança surda significar o mundo e a si própria, já que essa tem papel constitutivo na subjetividade. Portanto, quanto mais tardia a aquisição, mais comprometido pode ficar o desenvolvimento do sujeito. (ARAÚJO & LACERDA, 2008, p. 06)*

No que tange a essa construção da subjetividade surda, seria de muita importância que as famílias, que têm filhos surdos, os inserissem no contexto da aprendizagem da língua de sinais e, caso os pais não sejam surdos, que aprendessem a língua do filho para promover desde os primeiros meses de vida sinais que futuramente se transformassem em linguagem e um pouco mais a frente em língua.

Desse modo, havendo uma unidade linguística comum à família, as histórias na infância também seriam algo do cotidiano, histórias com imagens, com imagens e palavras que promoveriam uma experiência visual rica, todavia, não é essa a realidade da maioria das crianças surdas.

A autora Abramovich (1997) expõe sobre a importância do contato com LI que a criança deve ter e afirma que os

*[...] livros ( feitos para crianças pequenas, mas que podem encantar aos de qualquer idade) são sobretudo experiências de olhar.. De um olhar múltiplo, pois se vê com os olhos do autor e do olhador/leitor. Ambos enxergando o mundo e as personagens de modo diferente. Conforme percebem esse mundo...*

*E é tão bom saborear e detectar tanta coisa que nos cerca usando este instrumento nosso tão primeiro, tão denotador de tudo: a visão. Talvez seja um jeito de não formar míopes mentais... (ABRAMOVICH, 1997, p.33)*

Em Libras a curiosidade despertada pelo texto literário também instiga a perguntas que dizem respeito à constituição da formação da identidade cultural de um indivíduo, elementos esses constitutivos da filosofia da linguagem. Segundo Petrilli (2013),

*[...] momento da reflexão sobre linguagem, alude à “filosofia” imanente a linguagem como “visão de mundo”, como “filosofia” implícita, em que as quais categorias fundamentais são aquelas da alteridade e da identidade, ambas em uma relação dialética desprovida de síntese. (PETRILLI, 2013, p. 282)*

Por conseguinte, retomamos dessa assertiva o caráter formativo identitário

que a reflexão sobre a linguagem e sua influência na formação do cidadão trazem; desse modo, remetemo-nos à proposta a qual relacionamos a Literatura Infantil à Libras e à Linguagem Matemática, buscando ampliação da linguagem e dos conhecimentos de mundo para aprimorar a leitura de enunciados matemáticos por crianças surdas.

Valorizando essa experiência visual, buscamos que nossos alunos construíssem e internalizassem novos conceitos, ampliassem seus sentidos para o momento da leitura e, assim, conseguissem num processo dialógico conhecer as histórias apresentadas, recontá-las, para, mais a frente, desenvolver a leitura dos enunciados de atividades matemáticas mediadas pela interação entre os pares e os textos.

Quando falamos de compreensão textual dos enunciados matemáticos, queremos que nosso aluno surdo possa compreendê-lo usando todos os recursos linguísticos e semióticos possíveis, no que tange aos seus saberes, fortalecidos pelo uso de sua língua materna: a Libras; enfim, para que compreenda os enunciados e o que eles requerem.

Desse modo, constatamos ser de grande importância trabalhar com temas da LI que dialogassem com as diferentes áreas do conhecimento, como proposta de produção de conhecimento para nossos alunos, sendo elas: códigos e linguagem, ciências da natureza e matemática.

Ao trabalharmos o contexto da literatura infantil para propormos leitura de enunciados matemáticos, buscamos relacionar palavras que estivessem ligadas às histórias apresentadas e, no contexto, a diferentes áreas do conhecimento, para mais uma vez elencarmos que os conhecimentos não estão postos no mundo isoladamente, mas que dialogam e se encontram a todo o momento no universo da construção do social.

## **A RESPEITO DO PROCESSO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS**

A respeito do processo de contação de histórias, Solé (1998) apresenta estratégias que podem potencializar nas crianças o desejo de querer ler aquele texto e/ou conhecer aquela história. A autora apresenta algumas formas de instigar as crianças e, assim, seduzi-las ao universo da história infantil.

Solé afirma que a exploração do tema, do título apresentado, das imagens e da capa do livro podem e devem ser usados como recurso motivador e convite ao texto. Outro aspecto importante deve ser o levantamento de informações prévias que as crianças já possuem sobre o tema a ser apresentado. Como recurso ainda, dessa mediação pré-textual, Solé evidencia o valor positivo da formulação de hipóteses a respeito da sequência do enredo narrativo; a busca por identificação de palavras-chaves e construção de sentido global do texto.

No momento da leitura, a autora reforça a necessidade de confirmar, rejeitar e/ou retificar as antecipações e expectativas criadas no momento que antecede a leitura. E, no momento pós-leitura, dialogar sobre o texto, trocando impressões, fazer o registro por meio da escrita, de imagens e, no caso de nossos alunos, pedindo que eles contem a história pra nós em Libras.

As estratégias de Solé ratificam nosso pensamento acerca da metodologia a ser usada no ato de contar história em nossa pesquisa. Logo, buscamos despertar nas crianças envolvidas essa magia que é pertinente ao universo da LI.

## A LINGUAGEM MATEMÁTICA

Assim como a língua materna - no caso da criança surda a Libras, a leitura e a compreensão de enunciados matemáticos implicará saberes que interfaceiem aos linguísticos, e, assim, as inferências e reflexões dialógicas sobre esse texto auxiliará na construção de conceitos matemáticos e ampliação dos mesmos, “já que os elos de raciocínio matemático se apoiam na língua, em sua organização sintática, e em seu poder dedutivo” (SMOLE, 2000, p. 65) evidenciam ainda a organização intersemiótica que permeia nossa pesquisa. Para Smole (2000), a proposta de trabalho com a Linguagem Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental

*[...] deve encorajar a exploração de uma grande variedade de ideias matemáticas relativas a números, medidas, geometria e noções rudimentares de estatística de forma que as crianças desenvolvam e conservem um prazer e uma curiosidade acerca da matemática. (SMOLE, 2000, p. 62)*

O trabalho desenvolvido com crianças surdas também deverá propor atividades que propiciem essa curiosidade, contudo, devemos evidenciar a necessidade de materiais manipuláveis, coloridos que estimulem as percepções e os sentidos, despertando-as para as descobertas que se farão nesse universo entrelaçado dessas diferentes linguagens.

Em nossa pesquisa, juntamente com os pesquisadores-técnicos, planejamos atividades de leitura e compreensão de enunciados matemáticos, nos arriscamos na proposta de contextualização e construção de sentido por meio da literatura infantil associada à alfabetização matemática e à Libras, buscando, assim, potencializar a compreensão dos enunciados matemáticos pelos alunos surdos.

Apresentamos também elementos que podem compor o pensamento humano para desenvolver o que Moysés (2010) nomeia de campo visual-imaginativo. Para essa autora, alunos que apresentam um maior desenvolvimento nessa área manifestam maior facilidade de compreensão de gráficos, de linguagens simbólicas, de esquemas e de desenhos.

Segundo Moysés, o campo visual- imaginativo é aquele no qual os alunos internalizam melhor os conteúdos que advêm de informações visuais como **diagramas, gráficos, esquemas, demonstrações de experiências**; todavia, essa autora afirma que nem todos os alunos apresentam tais habilidades, muitos deles têm habilidades e maior desenvolvimento do pensamento lógico- verbal. Nesses casos, os alunos apresentam certa dificuldade para fazer leituras simbólicas em matemática.

Entretanto, nossa pesquisa busca aplicar atividades que apresentassem recursos que estimulassem o campo visual e imagético para produção de sentido e construção da linguagem em Libras como língua de instrução e em português como língua estrangeira.

Assim sendo, escolhemos trabalhar com a literatura infantil contada em Libras para, assim, construir um sentido linguístico para a criança surda e potencializar nas atividades de matemáticas a leitura e compreensão dos enunciados matemáticos.

Desse modo, garantir para a criança surda o seu direito à escolarização e também a vivenciar dentro da escola momentos de crescimento cultural,

intelectual e social, para, assim, garantir seu aprendizado e continuidade em seus estudos.

## DA TEORIA À PRÁTICA

A prática descrita a seguir foi elaborada pelos pesquisadores juntamente com professores bilíngues e professora regente e aplicadas numa escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Vitória – ES. Tal prática foi desenvolvida com uma criança surda dos anos iniciais do ensino fundamental.

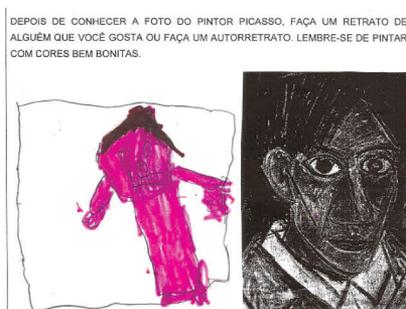
Em momentos na sala de recursos, com pesquisadores e professores bilíngues, em outros momentos, na sala regular com todas as crianças na turma de origem.

No primeiro momento, antes de iniciarmos com o livro **Beleleu e as cores**, do autor Patrício Dugnani, contamos para Fernando a história de Pablo Picasso e como ele se tornou pintor. Mostramos um retrato do pintor e um autorretrato que outrora fizera. Fernando fez a atividade sozinho.

Após a narrativa, Fernando perguntou como poderia fazer seu retrato se ali, naquele momento, não possuía uma foto dele mesmo. Eu respondi que poderíamos usar a câmera do celular e com a imagem em mãos, ele desenhou seu autorretrato e o representou na atividade.



(Foto 08)



(Foto 09)

**A professora bilíngue contando a história de Picasso e explicando diferentes tipos de pinturas: de objetos, de pessoas (retrato e autorretrato), de paisagens. (arquivo da pesquisadora)**

No segundo semestre de 2013, a professora regente da sala de Fernando trabalhou com um projeto em que as crianças fariam releitura de obras do pintor brasileiro Romero Brito.

Em nossos momentos de planejamento, na dinâmica constante e viva que é a escola, apresentamos a obra **Beleleu e as cores**, como sugestão para trabalhar com as crianças e a professora aceitou a ideia.

No contexto da história, Beleleu é um monstro que adora quarto de criança bagunçado, sempre que chega a um, esconde um brinquedo ou faz bagunça maior. Num certo dia, chegou ao ateliê de três pintores mundialmente famosos.

Os pintores eram Monet, Van Gogh e Matisse e, apesar da bagunça deixada por Beleleu, os pintores gostaram da visita, pois na tentativa de deixar o ateliê mais bagunçado, o monstrinho misturou várias tintas, transformando a bagunça numa experiência divertida e cheia de novas cores.

Ao contrário do que Beleleu esperava, que os pintores ficassem bravos, eles gostaram das novas cores e as usaram para pintar seus quadros. Beleleu vai embora bravo e frustrado, pois, ao invés de surpreender, foi surpreendido.

Após contarmos a história, ofertamos às crianças um pouco da história dos pintores: Matisse, Monet e Van Gogh. Apresentamos seus países de origem, onde nasceram, o que gostavam de pintar, suas principais obras, suas cores preferidas.

Após concluirmos esta etapa, demos início à proposta seguinte. Fizemos testes com tintas misturando cores diversas para conseguirmos uma nova cor.

Algumas crianças, ao misturarem as tintas, observaram que a de alguns colegas ficaram mais clara, outras mais escura, e algumas crianças comentaram que quando acrescentavam quantidades diferentes de cores o tom da nova cor também ficava diferente. Aqui observamos a introdução do conceito de proporção oportunizado pelo contexto da história.

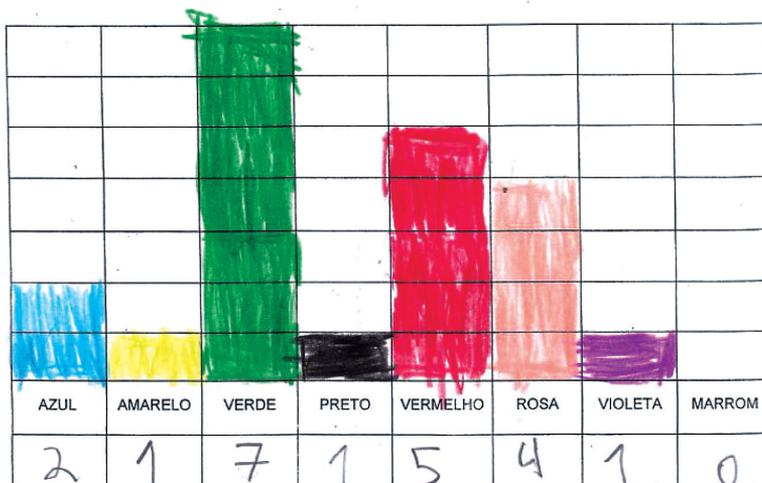
Após a mistura de cores, propusemos construir um gráfico com as preferên-

cias das cores de cada criança da turma e trabalharmos com o conceito matemático de Tratamento da Informação. Houve votação, contagem dos votos e construção do gráfico. Todas as crianças participaram com entusiasmo.

### GRÁFICO DAS PREFERÊNCIAS DE CORES

VAMOS VER QUAIS SÃO AS CORES PREFERIDAS PELOS COLEGAS?

REGISTRE E PINTE OS QUADRADINHOS QUE REPRESENTA A QUANTIDADE CORRESPONDENTE DE CADA COR ESCOLHIDA PELOS COLEGAS.



• QUAL A SUA COR PREFERIDA?

ROSA

• QUAL A COR DE MAIOR PREFERÊNCIA DA TURMA?

VERDE

• QUAL A COR MENOS PREFERIDA PELOS COLEGAS?

MARRON

**Construindo Gráfico - Atividade feita por Fernando (Arquivo da pesquisadora)**

Na proposta dessas atividades matemáticas, destacamos o verbo pintar e várias palavras pertencentes a esse campo semântico: tinta, cores, pincéis, lápis de cor, pintor. Todas se fizeram pertinentes, uma vez que estão relacionadas a LI a qual escolhemos contar.

Na atividade exposta na página anterior, antes que a professora bilíngue traduzisse o enunciado, Fernando reconheceu a palavra “pinte” e, ao visualizar o quadro, perguntou se deveria pintar os quadradinhos.

A professora bilíngue fez uma intervenção perguntando para Fernando a respeito do que a professora polivalente havia feito em sala. A criança respondeu que ela perguntara para cada colega a cor de que eles gostavam mais e ela foi escrevendo no quadro a votação.

Nas atividades feitas na sala com os outros colegas, observamos haver a mesma curiosidade e motivação: todas as crianças se interessaram e se envolveram nas propostas apresentadas. Criança é criança e, a forma como ela recebe o outro, o que chega, o forasteiro, o diferente, demonstra haver uma relação direta com a maneira que o novo é apresentado a ela.

Todas as atividades propostas foram feitas promovendo a interação entre pares. As dúvidas e questionamentos foram semelhantes entre as crianças surdas e ouvintes. Esses momentos de interação aconteceram durante a vivência em sala. As crianças emitiam suas opiniões, criticavam as diferentes escolhas, respondiam perguntas e faziam novas; observamos, assim, que o diálogo permeou todo o processo.

Desse modo, instigar, despertar desejos pelo conhecimento, saber do aluno surdo sobre seus interesses de aprendizagem e motivá-lo no desenvolvimento de suas capacidades linguísticas de palavras escritas e de imagens interiores, valorizar sua cultura e língua materna – Libras – é nosso papel como professores e como professores pesquisadores.

É nesses espaços de alteridade discursivas que pactuamos com Bakhtin, ao afirmar que

*Aquele que apreende a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado da palavra, mas ao contrario um ser cheio de palavras interiores, toda a sua atividade mental, o que se pode chamar o “fundo perceptivo”, é mediatizado para ele pelo discurso interior e é por aí que se opera a junção com o discurso apreendido do exterior. A palavra vai à palavra. (BAKHTIN, 1995, p. 147).*

No momento após essas ações, em sala de aula, reunidos com toda a turma, retomamos a história, rerepresentamos o slide, agora para Fernando e Ana na sala de recurso. Eles, juntamente com os pesquisadores coletivos, fizeram outras atividades matemáticas.

Ao receberem a folha com os exercícios contendo três situações-problemas, Fernando e Ana observaram a linguagem não-verbal e as imagens com sinais em Libras e fizeram algumas perguntas.

**FERNANDO: Pintor cor esse gostar mais?**

**ANA: Lembra história contar antes?**

No momento do diálogo, Ana, demonstrando maior segurança em sua compreensão deu logo início à atividade e ainda corrigiu Fernando quanto à sua coordenação motora fina. No enunciado da atividade, não foi preciso a tradução para Libras, na leitura das imagens e na inserção dos sinais que se relacionavam com a história, as duas crianças surdas fizeram a leitura, compreenderam e o fizeram.

**PROBLEMINHAS:**

ESCOLHA A COR QUE CLAUDIO MAIS GOSTA DE PINTAR.

**CLAUDIO**

**AMARELO**

**VERDE**

**AZUL**

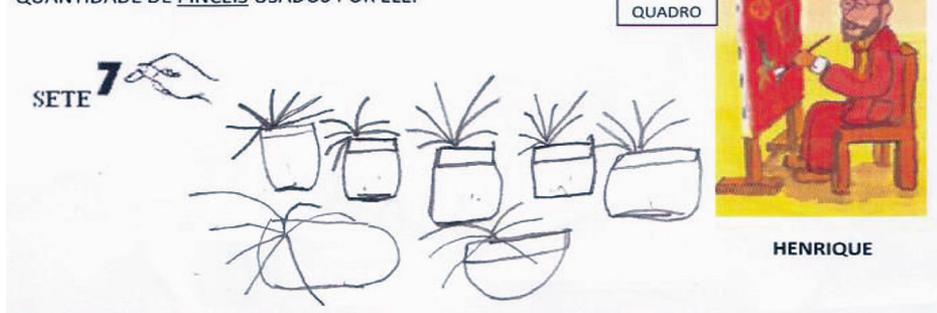
Ao expor sua linguagem interior, traduzindo-a em enunciação exterior, Fernando e Ana, no uso da língua materna, sinalizam compreender o conteúdo da atividade proposta, uma vez que ele e Ana estabeleceram um diálogo permeado pelo conhecimento referente aos conceitos trabalhados a partir da LI. No momento, em que Fernando faz a pergunta, acreditamos, já ter havido um questionamento interno em seu processo de aprendizagem. Bakhtin nomeia tal ação como *discurso interior*. A partir do momento que o processa, até transformá-lo em *discurso dialógico*, direcionando-o a um auditório, no caso Ana, há toda uma ação mental que permeia a aprendizagem que estava na ZDP, prestes a tomar corpo, confirmando-se em um novo conhecimento.

Ao produzirem uma enunciação, no diálogo cotidiano, Ana e Fernando ratificam a compreensão do enunciado matemático da atividade proposta. Apontando para o que Volochínov (2013, p. 128) afirma: “O centro organizador da enunciação não está no interior, mas no exterior: no ambiente social que circunda o indivíduo”.

Sobre essa afirmação, podemos então ressignificar que o diálogo proferido no enunciado da vida cotidiana pode traduzir, numa linguagem mais simplificada, o enunciado ideológico do contexto matemático apresentado às crianças propiciando uma melhor compreensão do mesmo.

A segunda atividade apresentou um enunciado maior com as palavras de referência em destaque. Das palavras de referência, apenas a palavra “DESENHE” não estava sublinhada. Nesse enunciado, eles reconheceram algumas das palavras em destaque, fizeram o sinal, mas não foram responsivos no que diz respeito à ação da atividade.

O PINTOR HENRIQUE GOSTA MUITO DA COR VERMELHA E PARA DEIXAR SEUS QUADROS COLORIDOS USA MUITOS PINCÉIS. DESENHO A QUANTIDADE DE PINCÉIS USADOS POR ELE.



Mesmo havendo exposição da linguagem não-verbal, tais elementos não foram suficientes para elucidar o que requeria a atividade exposta. A ação da professora bilíngüe, na tradução e na explicação do enunciado (fazendo perguntas a respeito dos elementos textuais visuais), foi relevante para trazer à luz a compreensão do enunciado.

No ato da tradução, ao ser a voz da enunciação, a professora bilíngüe tornou o enunciado compreensível para a criança surda. Mais uma vez reforçamos que na leitura dos enunciados por crianças surdas, a leitura se constitui além das palavras grafadas em português.

As vozes sociais discursivas e ideológicas que constituem tais enunciados serão compreensíveis para a criança surda, desde que em seu universo simbólico tal construção já tenha maturidade de sentido. Isso é alcançado por nós, ao retomarmos Vygotsky na seguinte assertiva:

*O desenvolvimento deve atingir uma determinada etapa, com a conseqüente maturação de determinadas funções, [...] O curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento. (VYGOSTKY, 2012, p. 104)*

No momento da tradução, a professora bilíngüe, ao mostrar no texto a palavra “DESENHE” e fazer o seu sinal em Libras, ativou nas crianças algum mecanismo relacionado ao desenvolvimento da linguagem que as fizeram associar à leitura visual, já partilhada por elas, o novo sinal. Após fazê-lo, a professora bilíngüe não precisou detalhar mais o enunciado e as crianças iniciaram a feitura do exercício.

Nesse sentido, observamos que as atividades não só oportunizaram leitura e compreensão dos enunciados, mas também apropriação de diferentes conceitos matemáticos: tratamento da informação (construção de gráficos), porcentagem quando das misturas de partes diferentes de cores, tudo isso (dentro dos conceitos pertinentes a idade série as quais pertencem) foi aprendido seguindo os critérios apresentados pela professora.

Portanto, avaliamos tal ato como crescimento na habilidade de ler em LP como segunda língua e constatamos um desenvolvimento dessas crianças, na EMEF pesquisada, na ação conjunta entre professores bilíngües, professor polivalente e pesquisadores.

## CONCLUSÃO

Acreditamos que é pela interação e na interação que esses processos de leitura vão se constituindo para a criança surda. Desse modo, ressaltamos que os processos de construção de sentido da criança surda passam pelos processos de significação do mundo pela tradução desse mundo em sinais.

Quando usamos a LI para significar o mundo por meio de histórias, além do conteúdo matemático apreendido naquele contexto, buscamos promover outros conhecimentos a essas crianças, uma vez que a língua de sinais foi aprendida por Ana na Educação Infantil e por Fernando no Ensino Fundamental.

Significar o mundo faz-se essencial para que o ciclo da vida e de aprendizagem continuem seu curso. Vivenciamos com as crianças que é preciso (re)significar a Linguagem Matemática para a criança surda. Buscamos fazer isso por meio de sinais, de imagens, da literatura infantil, de materiais manipuláveis e de experiências visuais, evidenciando na prática uma matemática possível e aplicável ao contexto social e ao cotidiano.

Podemos observar que a proposta de educação bilíngue posta por nossas leis ainda se distancia dos anseios da comunidade surda. Contudo, não podemos negar que os profissionais envolvidos nas práticas bilíngues, no cotidiano da escola regular pesquisada, buscam promover, dentro da escola, ações que impelem a essa prática, ainda que não atenda todas as necessidades das crianças surdas inseridas no contexto escolar.

Constatamos a importância da presença do professor bilíngue, uma vez que na maioria das vezes, apenas o professor bilíngue é par linguístico da criança surda, não havendo portanto, outro colega estudante surdo ou fluente em Libras, na mesma sala, para recorrer, questionar ou tirar dúvidas, o que também seria um potencializador da aprendizagem, um par linguístico, que não o professor.

É importante para nós pensarmos que para as aulas de matemática, faz-se essencial a construção de objetos que possam ser manipuláveis e experiências que estimulem o desejo de aprender, para assim, desenvolver habilidades e para a compreensão dos textos matemáticos.

Destacamos que apenas os registros escritos não são suficientes para apurar o olhar da criança surda que necessita muito mais de exploração visuoespacial para promover seu diálogo interno, para depois de internalizado, traduzi-lo em diálogo externo para efetivação desses processos de aprendizagem.

Os registros gráficos não se fazem eficientes sem que hajam elementos que os referencie. O uso da Libras é o maior elemento constituinte de conhecimento para apropriação de novos saberes para o aluno surdo.

Ainda ressaltamos que a leitura e compreensão dos enunciados matemáticos se dará, de acordo com nossa pesquisa na perspectiva bakhtiniana ressaltada por Volochínov (2013), de que as impressões do mundo externo vão tomando nossa consciência e recebem “ conotações ideológicas mais fixas e estáveis” (VOLOCHINOV, 2013, P. 157) e é sempre direcionada para o outro, dando continuidade ao processo dialógico.

Constatamos que tal ocorrência possibilitou aos alunos uma maior compreensão e segurança no ato de ler para fazer as atividades. Precisamos reafirmar que estamos avançando nas propostas de trabalharmos com práticas bilíngues dentro da escola regular, todavia o caminho ainda é longo, não estamos mais às margens, mas, ainda há muito que caminhar.

Afirmamos isso, uma vez que Ana em 2013 e Fernando em 2013 e 2014, estão no ensino fundamental I e continuam em processo de alfabetização em Língua Portuguesa, em Matemática, em Ciências e também nas outras áreas do conhecimento, uma vez que o saber se constitui na ação de descobrir e estamos, constantemente, nesse processo de aprender e reaprender.

Reafirmamos, assim, que o comprometimento e a vontade de se construir uma escola melhor, é o nosso. Como pesquisadores, nós, professores bilíngues e professora regente – estamos impelidos nesse propósito de luta. Precisamos de passos mais largos e mais firmes para garantirmos às crianças surdas, envolvidas nesse processo, uma escolarização que possibilite a eles sonhar e fazer planos para ir além da educação básica, ansiamos por tais mudanças com ações e com olhar de alteridade sempre.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério)

ARAÚJO, Cláudia Campos Machado; LACERDA Cristina Broglia Feitosa de. **Esferas de atividade simbólica e a construção de conhecimento pela criança surda**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, Set.-Dez. 2008, v.14, n.3, p.427-446

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Lahud e Vieira. São Paulo: Hucitec [1929 -1930],1995.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização**. In: A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Org. Adriana da Silva Thoma e Maura Corcini Lopes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. (47- 61)

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

MACHADO, Nílson José. **Matemática e língua materna: análise de uma impregnação mútua**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

SKLIAR, Carlos. Um olhar sobre nosso olhar acerca da surdez e das diferenças. In: SKLIAR, Carlos (org.) **A Surdez, um olhar sobre as diferenças**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 5-32.

SMOLE, Katia Cristina Stocco. **A matemática na educação infantil: a teoria das inteligências múltiplas na prática escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich & LEONTIEV Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12<sup>a</sup> Edição – São Paulo: Ícone, 2012.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaievich. **A construção da Enunciação e Outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

# O QUE HÁ DE NOVO NOS LIVROS DE RAPUNZEL?

Arlene Batista da Silva<sup>1</sup>  
Liliani karla Nunes Ribeiro<sup>2</sup>  
Wendel Freitas da Silva<sup>3</sup>

**RESUMO:** *Este artigo tem como objetivo promover uma reflexão em torno de obras de literatura infantil direcionadas para crianças surdas. Partindo-se de uma pesquisa bibliográfico-documental, cuja orientação teórico-metodológica concerne à História Cultural de matriz francesa (CHARTIER 2011) em interface com os Estudos Surdos (KARNOPP 2006) e o Ensino da Literatura Infantil (ZILBERMAN 2008) pretende-se realizar um cotejo de dois livros infantis que abordam a temática da surdez, a fim buscar um esclarecimento sobre os artefatos culturais e os discursos destinados às crianças surdas.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *Literatura infantil. Surdez. Educação.*

## INTRODUÇÃO

A produção de obras literárias por/para surdos é uma atividade recente que começa a se destacar na indústria cultural, a partir das conquistas desses indivíduos no cenário social e político. As últimas décadas tornaram fecundas pesquisas na área da Linguística e da Educação que tratam sobre a importância da língua de sinais na educação de surdos. Somados a isso intensificaram-se movimentos políticos de comunidades surdas que lutaram para marcar sua identidade não pela deficiência da audição, pela falta, mas pelas “formas de comunicação advindas da condição surdez que são um dos elos mais fortes da própria comunidade” (LOPES 1972, p.22).

Nessa perspectiva, os surdos passam a ser representados por sua condição linguística que lhes conferem outra forma de ser-estar no

1- Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).

2- Graduada em Letras Português-Inglês pela faculdade Saberes.

3- Graduado em Letras português-inglês pela Faculdade Saberes.

mundo. Portanto, pensar sobre literatura destinada a surdos, e sobretudo, já, de início, situar esse sujeito a partir de sua diferença linguística e cultural, requer perceber o surdo a partir de uma identidade múltipla, participante de uma comunidade minoritária.

A identidade dos surdos é marcada pelo hibridismo. Todas as culturas estão envolvidas entre si. Nenhuma delas é única e pura. Todas são híbridas, heterogêneas. (STROBEL, 2008). Assim, as narrativas surdas também são construídas por meio da interação com outras culturas, ouvintes e surdas que acabam se tornando expressões artísticas bilíngues em fronteiras culturais.

Ao refletir sobre esses artefatos culturais, é importante destacar que uma parte considerável dessas produções estão localizadas no espaço escolar, servindo como objeto de ensino. Opondo-se à ideia de que a literatura deve servir para ensinar alguma coisa, mas ciente de que, na escola, esse tipo de prática é recorrente nas aulas de ensino de língua, surgem alguns questionamentos acerca da circulação/utilização dessas narrativas. Nesse sentido, indagamos: Qual a concepção de literatura surda tem sido defendida pela comunidade surda e pelos Estudos Surdos em Educação? Quais os elementos paratextuais, linguísticos e discursivos que compõem tais obras? Qual a concepção de leitura e de leitor está subjacente nessas composições? Quais usos tem sido feito desses textos nas escolas?

A partir de um levantamento bibliográfico feito em busca de pesquisas que pudessem colaborar para esclarecer essas questões, encontramos poucos trabalhos que analisem obras literárias surdas ou cuja temática seja a literatura surda. Assim, apresentaremos dois trabalhos que, em alguma medida, dialogam com esta pesquisa: o artigo “Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda” e “Literatura infantil na inclusão do surdo”, sobre os quais iremos comentar a seguir.

O primeiro artigo selecionado: “Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda”, foi produzido por Catharine Prata Seixas (Graduanda em Fonoaudiologia pela Universidade Federal de Sergipe) e Priscila Dantas Fernandes (Mestranda do Depto. De Ciências e Matemática da Universidade Federal de

Sergipe), e apresentado no IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade. Sergipe. 2012.

Seixas & Fernandes (2012) investigaram o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento da criança surda. A pesquisa colabora para a reflexão sobre o letramento como um fator de extrema relevância no processo de escolarização de surdos. As autoras consideram a leitura da imagem como parte da leitura do texto, sendo possível ampliar o conhecimento e a compreensão do educador sobre como a imagem constitui e veicula informações.

As autoras defendem que instigando e direcionando o aluno a fazer uma leitura das imagens nos textos de literatura infantil podemos trazer benefícios, ajudando-o a ampliar habilidades, tais como: comparar, descrever, enumerar, discriminar, recriar e interpretar qualquer texto ilustrado. Para o surdo, o melhor meio para compreender o mundo é através dos meios visual e gestual. Dessa forma, aprender a perceber as conexões dos símbolos, o humor e a incoerência na imagem pode ser muito importante, pois, quando o surdo for aprender a segunda língua, ele vai precisar estudar na escola.

Seixas & Fernandes (2012) concluem que envolver o aluno surdo com a história faz toda a diferença, apontar, imitar personagens, desenvolver teatro, etc. Essa prática amplia o conhecimento cultural da criança para a apreciação do gênero. As autoras lembram que é indispensável o auxílio do professor para que esse processo ocorra com sucesso. Cabe ao professor incentivar o aluno dentro da escola a utilizar esse tipo de leitura e desenvolver o prazer no ato de ler. O aluno desenvolver-se-á melhor e aprenderá uma segunda língua com mais qualidade.

Fica evidente, na pesquisa descrita acima, que as autoras concebem a criança surda a partir de sua experiência visual e, nessa perspectiva, tomam as imagens presentes nas obras infantis como ponto de partida para um trabalho com a leitura dos textos. No entanto, parece-nos que incentivar a leitura de imagens nos textos, tem uma função clara, a saber: o aprendizado do português como segunda língua.

Na contramão dessa proposta, compartilhamos com Cândido (1989) a

ideia de que a literatura contém uma força humanizadora que permite ao leitor a organização do próprio mundo e a compreensão das coisas. Nessa perspectiva, ensinar a criança surda a ler um texto literário a partir de imagens pode levá-lo a despertar a imaginação, a cotejar ficção e realidade, em suma, contribuir para o conhecimento do mundo e de si próprio.

O segundo artigo selecionado tem como título “Literatura infantil na inclusão do surdo”, escrito por Doreni Ricartes Guimarães Tasso (Especialista em Educação Inclusiva), Janete de Melo Nantes (Pedagoga, Professora, Especialista em Educação Inclusiva, Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, vice-presidente da Associação dos Profissionais Tradutores/Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais de Mato Grosso do Sul) e Marili Terezinha Sangalli (Pedagoga, Professora, Especialista em Educação Inclusiva e Tradutora/Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa), apresentado no Encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores, promovido pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, em Corumbá, em 2007.

O objetivo da pesquisa foi investigar a utilização de histórias infantis como alternativa para a interação entre alunos surdos e ouvintes em uma sala de aula regular de séries iniciais. Os autores investigaram a contribuição da literatura infantil na inclusão de um aluno surdo. Para isso, foi feito um trabalho de cunho prático com alunos surdos da classe regular de 3ª e 4ª séries de uma escola pública do Ensino Fundamental.

Percebendo que a literatura infantil e a arte podem promover a união entre alunos surdos e ouvintes, foi feita uma dramatização da história citada “*Chapeuzinho Vermelho- A surda*”, transformando não só o mundo do surdo, mas também a concepção de vida dos alunos, que começam a compreender e respirar diferenças linguísticas e culturais da comunidade surda.

Tasso et al (2007) concluíram que a literatura infantil foi fundamental para a pesquisa, uma vez que pode proporcionar a inclusão de forma respeitosa, lúdica e prazerosa. Através dela, foi possível unir alunos ouvintes e surdos, ampliando seus conhecimentos culturais.

Na pesquisa acima citada, tal como na primeira, constatamos que há uma aproximação entre a literatura infantil e o sujeito surdo, mas não há um

aprofundamento das investigações em relação aos textos direcionados a esses alunos. Se na primeira, o eixo central da pesquisa se dá a partir da leitura de imagens, na segunda, a literatura infantil torna-se um recurso à socialização do aluno surdo. É inegável que a dramatização de uma narrativa em língua de sinais atrai a atenção de surdos e ouvintes, por conseguintes acreditamos que a dramatização ou a produção de histórias sinalizadas é, sem dúvida, uma estratégia que desperta nos alunos sensibilidade e prazer, pois saem da posição de sujeitos passivos que só acompanham a história e tornam-se narradores, ou seja, sujeitos ativos e responsivos. No entanto, o foco, neste tipo de trabalho, são as estratégias, não a obra literária em sua materialidade histórico-cultural.

Avaliando as pesquisas anteriores, percebemos que elas contribuíram para esta pesquisa no sentido de compreendermos melhor a importância da literatura infantil no desenvolvimento da criança surda, tanto para o aprendizado individual, quanto para uni-las a outros grupos de alunos, diminuindo assim as barreiras do preconceito, do sentimento de incapacidade, entre outros.

Contudo, constatamos que muito pouco foi investigado a respeito de obras literárias destinadas a surdos e, sobretudo, que, no Brasil, pesquisas sobre essa temática ainda são incipientes e portanto, carecem de estudos científicos mais aprofundados.

Dessa forma, esta pesquisa de caráter bibliográfico-documental se propõe a cotejar duas obras de literatura infantil destinadas à crianças surdas. O primeiro é Rapunzel(2010) e o segundo, Rapunzel Surda(2010). Partindo de uma análise exploratório-descritiva, pretendemos confrontar os elementos históricos, culturais, linguísticos e paratextuais que compõem as referidas obras, bem como os discursos sobre o surdo e sobre a surdez que permeiam tais narrativas.

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS**

Na condução desse estudo, apoiaremos-nos na História Cultural (CHARTIER, 2011), nos Estudos Surdos (KARNOPP, 2008; PERLIN, 1998; SKLIAR, 1998) e no Ensino de Literatura Infantil (ZILBERMAN 2008; LAJOLO 1991).

Desde 2002, a comunidade surda brasileira alcançou importantes conquistas no que se refere ao reconhecimento da cultura surda e a oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Apesar desses avanços, o reconhecimento de seus artefatos culturais no campo artístico, escolar e midiático é marcado por lutas históricas e representações sobre a surdez, com as quais o surdo não compartilha. A esse respeito, são esclarecedoras as palavras de Karnopp (2010, p. 160):

*No panorama da educação de surdos, é possível constatar que, para muitas pessoas, torna-se irrelevante e, para outras, decididamente incômoda, a referência a uma cultura surda. Em menor grau ainda, se discute a situação bilíngue de surdos. Em geral, em um contexto escolar ou clínico onde não se tolera a língua de sinais e/ou a cultura surda, há um completo desconhecimento dos processos e dos produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, ao brinquedo, à poesia visual, à literatura em língua de sinais, etc..*

Colabora para a invisibilidade dessas produções a reificação da literatura erudita por parte da crítica literária e das academias de letras, que descredita as narrativas em línguas de sinais e histórias publicadas sobre surdos de valor literário, logo, sem prestígio como bem cultural. De acordo com Chartier (2011, p. 276), essas instituições de consagração das produções literárias

*[...] procuram impor seu controle e seu monopólio à escrita, e todos aqueles, e mais ainda todas aquelas, para quem saber ler e escrever foi a promessa de um domínio sobre seu destino. Cada dia, para o pior e para nossa vergonha, a crueldade de nossas sociedades diante dos excluídos da escrita e daqueles que a miséria do mundo e a brutalidade das leis deixaram sem documentos lembra as implicações éticas e políticas relacionadas ao acesso à escrita.*

Fazendo um contraponto na constatação de Chartier, parece-nos que o poder soberano dado a essas instituições tem sido aparentemente abalado no século XXI pela indústria cultural, que também tem criado outras obras que muitos leitores não especializados, por meio de canais de mídia (sites, portais, fóruns, etc.), “validam” como produções literárias, ainda que não sejam obras eruditas.

Esse aparente abalo promovido pela indústria cultural é possível em razão de transformações sociais, políticas e econômicas no curso da história. Segundo os estudos de Lajolo (2001, p. 75-76), a industrialização no século XVIII contribuiu para a multiplicação de leitores (mulheres, jovens, crianças), diferentes produções literárias (romances, novelas) em diferentes suportes (folhetins, jornais, livros de bolso). Entendemos que igualmente, hoje, produções literárias dos surdos ganham destaque graças ao avanço da tecnologia da informação e, na esteira, dos livros digitais, sem contar com o interesse da indústria cultural em produzir e difundir produções culturais dos surdos como bens simbólicos e, portanto, conquistar um novo público consumidor desses produtos.

De acordo com Lajolo (2001, p. 25), cada grupo social “[...] modula conceitos de literatura que correspondem ao contexto de produção de seu tempo, aos horizontes dos leitores, às práticas de leitura em vigor.” Concordamos com a autora ao reconhecer que, os textos em línguas de sinais, os leitores surdos e os modos de leitura dessas obras só ganham existência e visibilidade como artefato cultural pelos discursos da comunidade surda articulados a práticas descontínuas: a busca por nova identidade social, leitura na tela, novo mercado a ser explorado pelas editoras etc.

Na confluência dessas práticas, a indústria cultural procura preencher a lacuna de quem não tem acesso à leitura de textos escritos em português com uma série de produções de todo o tipo: livros bilíngues libras-português, clássicos da literatura infantil em vídeo, interpretados em Libras (*Chapeuzinho Vermelho, Os três porquinhos etc.*). Vendidos sob o título de literatura surda em feiras e livrarias, a indústria cultural vai delineando novos hábitos sociais que vão construindo um novo perfil de leitores, ou melhor, consumidores desses objetos culturais.

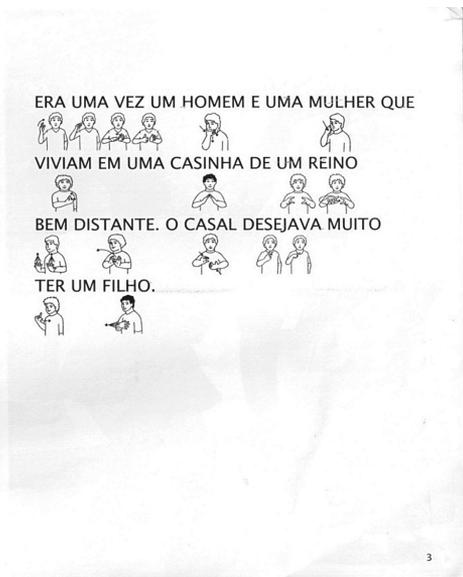
A partir dessas considerações, realizamos uma pesquisa bibliográfico-documental, estabelecendo como *corpus* duas produções literárias direcionadas a surdos “Rapunzel” e “Rapunzel Surda”, que abordam elementos da cultura surda. Apoiados nos Estudos de Chartier (2011), Lajolo(2001) e Karnopp (2010), dentre outros, buscaremos compreender, por meio das análises, que práticas e representações de texto literário, leitor e leitura vem sendo produzidas no âmbito escolar a partir desses materiais.

## UM NOVO LEITOR PARA RAPUNZEL: DADOS E ANÁLISE



**Imagem 01 – Capa do livro Rapunzel (HONORA; LOPES 2010)**

O livro Rapunzel, de Márcia Honora e Mary Lopes (2010), publicado pela editora Ciranda Cultural, constitui-se na adaptação do conto de fadas “Rapunzel”, publicado pelos Irmãos Grimm pela primeira vez em 1812. Alguns elementos, na capa, já demonstram que a obra foi produzida com uma proposta diferenciada, levando em conta a temática da surdez e da inclusão, por meio de notas informativas “coleção contos clássicos em libras” (na parte superior da capa) e o comentário “A história da Rapunzel é contada de uma maneira nova, respeitando as diferenças e valorizando o processo de inclusão educacional de todos os alunos” (quarta-capa). Merece destaque, também, o sinal Rapunzel em libras, centralizado na parte superior da capa e da quarta-capa do livro.



**Imagem 02 –início da narrativa – Rapunzel (HONORA; LOPES. 2010, p. 03)**

A página 02, que dá início à narrativa, bem como as demais páginas pares, apresenta a narrativa por meio de imagens grandes que ocupam a página inteira. As imagens contêm um cenário que ambienta o leitor ao tempo e ao espaço da narrativa e amplia o tamanho das personagens, colocando-os em destaque. Organizadas de modo a constituir uma sequência lógica dos acontecimentos, as imagens permitem que a criança, caso queira, realize a leitura visual da história.

Do outro lado, na página 03, bem como em todas as demais páginas ímpares, encontra-se um texto bilíngue: a primeira frase está em português; a segunda é a tradução dessa frase em Libras por meio de sinais; a terceira, em português e a quarta, em Libras e assim sucessivamente nas demais páginas.

Outro dado importante é o fato de que o texto escrito parece ser uma transcrição da imagem ao lado. Assim, o texto escrito apoia-se em Rapunzel dos Irmãos Grimm, mas faz reformulações para aproximar-se ao máximo da imagem com a qual dialoga, promovendo uma relação de transposição do texto visual para o texto escrito.

Balizados por Chartier (1991), entendemos que essas informações pré-textuais, textuais e visuais não são apenas estratégias para persuadir leitores ligados à temática da surdez a comprarem o livro. São, sobretudo, elementos que constituem a materialidade da obra, cuja significação está atrelada a um processo historicamente determinado. Assim, esses elementos, em consonância com a concepção bilíngue sobre o surdo na contemporaneidade, indiciam a existência do surdo como novo leitor para os clássicos de literatura.

Não negamos que o fato de a obra sinalizar, desde a capa, que adota a perspectiva da inclusão de surdos seja um chamariz para atrair não só leitores surdos, mas também outros sujeitos circunscritos a esse universo, tais como professores, famílias, intérpretes de língua de sinais, etc.. Também não ignoramos que adaptações desse tipo podem ocasionar redução de informações da obra fonte e, por vezes, simplificações do texto literário em demasia.

A despeito dessas constatações, o fato é que o livro surge como uma possibilidade para tornar acessível a literatura a crianças surdas, numa época em que já existem leis<sup>4</sup> que reconhecem a Libras como segunda língua oficial do Brasil, as quais são ignoradas por muitas editoras devido a elevação dos custos de produção.

Acreditamos, com Chartier, que Rapunzel (2010) insere-se como um questionamento sobre a “epistemologia da coincidência e a tomada de consciência sobre a brecha existente entre o passado e sua representação, entre o que foi e o que não é mais” (CHARTIER, 2009, p. 21). Nessa ambiência, para atender a demanda de um novo mercado consumidor, a indústria cultural rompe com formatos tradicionais dos livros de literatura infantil apenas com ilustrações e texto escrito e inauguram a possibilidade de democratizar o acesso aos bens culturais à comunidade surda.

Ressaltamos ainda que a reconfiguração do livro Rapunzel (2010) corrobora as proposições de Skliar (2005) que concebe o surdo como um sujeito bilíngue e bicultural, pois oferece a criança um texto bilíngue: a possibilidade de ler a narrativa por meio dos sinais da libras, das imagens, ou do português escrito.

---

4- Lei 10.436/2002 (Lei de Libras); Lei 10.098/2000 (Lei de acessibilidade).

Além disso, ao subsidiar o contato da criança surda com um clássico da literatura infantil universal, a obra de Honora e Lopes (2010) materializam algumas representações sobre a surdez: a) do surdo como um cidadão com uma diferença linguística e cultural, não orgânica e não patológica; b) do surdo como um consumidor de cultura; e c) do surdo como leitor em potencial de inúmeras outras obras de literatura infantil, desde que haja uma reconfiguração no formato canônico dos livros, com vistas a adaptação linguística da Libras.

A partir dessas considerações, acreditamos que a Rapunzel de Honora e Lopes (2010) nos instiga, por um lado, a experimentar uma reconfiguração no modelo canônico instituído de produção e circulação de literatura infantil que exclui o surdo como leitor de cultura literária, por outro, a reconhecer que a tradução entre culturas não é um ato de generosidade, é um evento praticado desde o início da civilização humana, por sujeitos que transitam em espaços multiculturais.

## RAPUNZEL REINVENTADA: DADOS E ANÁLISES PROPOSTAS

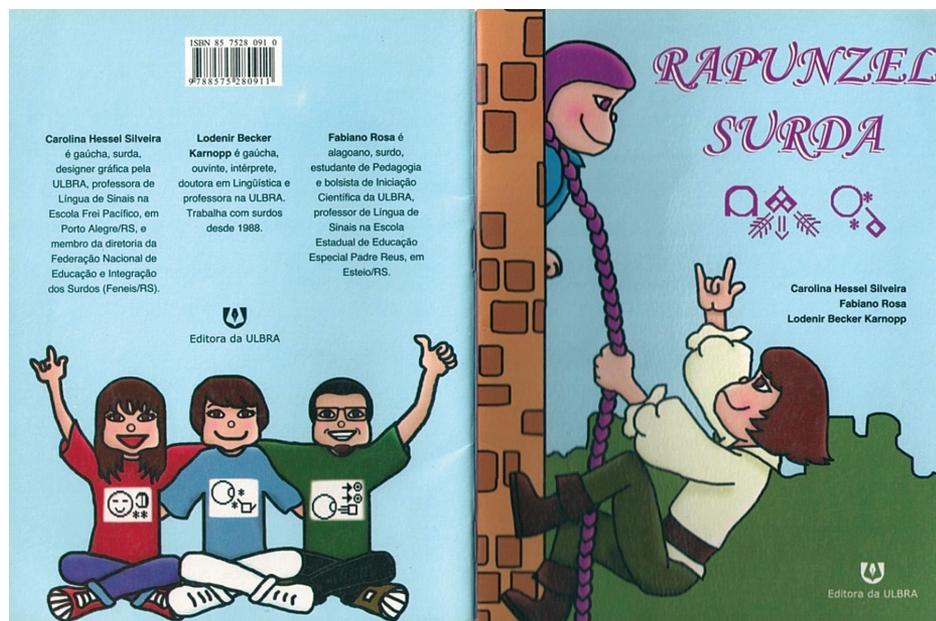


Imagem 03 – capa e quarta-capa do livro Rapunzel Surda (Silveira; Rosa; Karnopp, 2005)

O livro *Rapunzel Surda* foi produzido por Carolina Hessel Silveira, Fabiano Rosa e Lodenir Karnopp em 2005, na cidade de Canoas, RS. Já, de início, é importante ressaltar que os três autores possuem destaque no cenário nacional no que se refere aos Estudos sobre literatura produzida por surdos e para surdos no Brasil. Na quarta-capa, podemos inferir que a imagem dos três autores representada sob a forma de desenhos, com seus sinais de identificação em *sign writing* representados na camisa não é gratuita. Por estarem sentados da mesma forma, abraçados e sinalizando em Libras, eles, em alguma medida, parecem compartilhar os mesmos hábitos, valores e crenças, ou seja, compartilham elementos da cultura surda, tornando-se, assim, representantes da comunidade surda.

A capa apresenta, em destaque, a imagem do príncipe escalando uma torre, segurando a trança de Rapunzel com uma mão e com a outra fazendo um sinal em Libras que pode ser interpretado, pelo contexto, como o príncipe expressando seu amor por Rapunzel. O título “Rapunzel Surda” aparece em destaque na parte superior (letras maiúsculas, na cor púrpura) e, logo abaixo, há uma tradução do título em escrita de sinais, seguido dos nomes dos autores (com letras minúsculas, na cor preta).

Os elementos presentes na capa evidenciam, de cara, que os personagens, diferentemente da Rapunzel dos contos de fadas, comunicam-se por sinais. Outro dado importante é a presença de um texto bilíngue, isto é, escrito em português e em *sign writing*, aproveitando para registrar e divulgar a escrita de sinais que ainda é pouco utilizada no Brasil. Importante ressaltar que os autores, na apresentação do livro (p.05), deixam claro tratar-se de uma releitura da clássica história de Rapunzel. De acordo com os autores, o objetivo é “recontar essa história a partir de uma outra cultura, a cultura surda”, e, no que se refere ao uso do *sign writing*, pretendem que “textos clássicos da literatura sejam também lidos pela comunidade de surdos, com o objetivo de divulgar e ampliar materiais produzidos nessa língua” (SILVEIRA; KARNOPP; ROSA 2005, p. 5).

A partir dessas considerações, entendemos que a invenção de uma Rapunzel “Surda”, pretende, sobretudo, dar notoriedade a uma literatura do reconhecimento, que, segundo Lodenir Karnopp, “é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas” (KARNOPP, 2006, p. 100).

A nosso ver, a obra constitui-se como um artefato cultural de afirmação da comunidade surda, na medida em que, permite que os surdos sejam representados na literatura a partir de sua diferença linguística e não pela deficiência ou pela anormalidade.

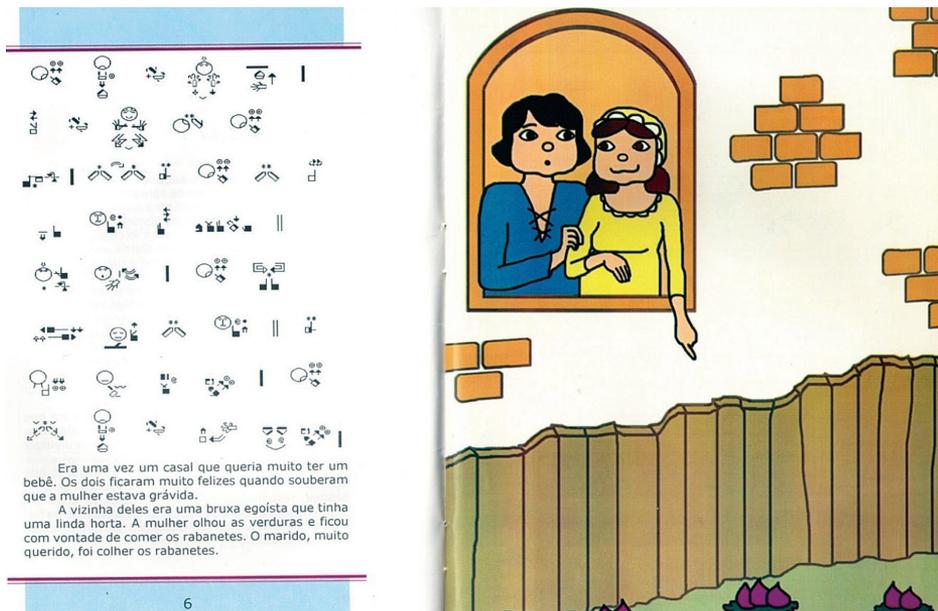


Imagem 04 – início da narrativa (2005, p. 6)

Assim como na obra anteriormente analisada, as páginas pares e ímpares contêm informações distintas, estabelecendo uma relação de interdependência entre si. As páginas pares apresentam o texto bilíngue: primeiro em *sign writing*, e logo em seguida, sua tradução em português. As páginas ímpares, conforme a história anterior, parecem retratar, por meio de imagens, os fatos narrados no texto escrito.

Sobre as imagens desse texto, é importante destacar que as personagens e o cenário são caracterizados de forma a propor uma nova concepção visual esta história. Pelo tipo de traçado, todas as imagens parecem ter sido feitas em algum programa de computador, as personagens estão em primeiro plano e todas têm seus rostos em formato quadrangular. Os olhos das personagens não possuem cílios; as sobrancelhas, ora são suprimidas, ora aparecem, sobretudo, quando as personagens manifestam sentimento de raiva ou rancor.

Ainda sobre as imagens, destaca-se o fato de que, desde o início, as personagens sinalizam suas vontades (p. 07), fazem apontamentos (p. 13, 15), conversam por sinais (p. 21, 23, 25, 33), usam expressão corporal e facial (p. 9, 25) para retratar sentimentos, etc., ou seja, por meio das imagens fica claro que as personagens ratificam as adaptações feitas no texto escrito, quais sejam: a inserção de elementos da cultura surda.

O enredo ganha novos contornos logo no início, quando o narrador dispara: “pouco tempo depois, nasceu uma linda menina surda” (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP 2005, p. 8). Os eventos seguintes apoiam-se na Rapunzel dos Irmãos Grimm, mas é entrecortada por comportamentos próprios dos surdos, conforme observamos em:

*Passaram-se anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2005, p. 12).*

E em outro trecho:

*Um dia o príncipe resolveu passear pelo reino. no caminho, encontrou a torre e observou Rapunzel e a bruxa conversando. viu que as duas tinham uma comunicação diferente, usando gestos. Quando a bruxa desceu da torre pelas tranças de Rapunzel, o príncipe aproveitou e logo fez sinais para que Rapunzel olhasse para ele. O príncipe começou a fazer sinais e Rapunzel tentou entender aqueles sinais diferentes. (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2005, p. 18).*

Os novos eventos inseridos ao enredo, que podem parecer redutores aos olhos dos defensores dos clássicos infantis, vão revelando aos leitores momentos singulares da vida dos surdos, tais como: a descoberta da surdez por parte da família, o ato de apontar como uma linguagem inerente ao mundo dos surdos, a atenção visual, o uso de gestos e sinais caseiros para a comunicação com a família, o encontro com outros surdos (o príncipe) que promove o desenvolvimento linguístico e cognitivo desses sujeitos. Enfim, tudo isso é relatado sem causar o aparente estranhamento e/ou

descontentamento que, infelizmente, ainda ocorre, quando as famílias na vida real, descobrem que seus filhos são surdos.

Entendemos, com isso, que em Rapunzel Surda há, subjacente, a intenção de desconstruir a representação de surdez fincada em traços negativos presentes na mente dos leitores e deslocar essas representações para fora do discurso sobre a deficiência, “para o campo da diferença linguística, da experiência visual, da identidade múltipla” (SKLIAR, 2005, p.11).

Nesse sentido, Rapunzel Surda constitui-se numa obra cuja materialidade dialoga com uma concepção de surdo e surdez numa perspectiva bilíngue. Na esteira, coloca-se como um artefato cultural que divulga valores e crenças da comunidade surda, além de reconhecer o surdo enquanto leitor de imagens, de escrita de sinais e de traços que marcam sua identidade.

### **PARA FINALIZAR...**

Acreditamos que a inserção das obras literárias, aqui analisadas, na escola não é ingênua, mas carregada de intenções de se construir novas realidades sobre os surdos e a surdez. Por meio das práticas de leitura, forma leitores, surdos e ouvintes, interessados em consumir esse tipo de texto (impresso ou em vídeo); simultaneamente, inaugura a leitura de textos visuais em língua de sinais; e, no âmbito pedagógico, reforça o uso da literatura como um recurso didático para o ensino de Libras e o ensino do português escrito.

Com isso, vão sendo construídas novas representações do sujeito surdo que, conforme Chartier (2011, p. 281), “possuem uma energia própria que convence que o mundo, ou o passado, é realmente o que elas dizem que é”. Assim, o surdo passa a ser representado a partir de uma perspectiva cultural, qual seja, sua diferença linguística: possui uma língua visuoespacial, faz parte de uma comunidade com hábitos, costumes e objetos culturais distintos da comunidade ouvinte. Contudo, essa identidade surda é fragmentada, pois se constitui numa zona de fronteira, atravessada pelo contato lingüístico e cultural da comunidade ouvinte.

Diante dessas proposições, entendemos, com Chartier (2011, p.48), que o surgimento de uma literatura surda e/ou literatura para surdos no

século XXI, constitui-se em meio “à análise das formas de composição, de publicação e de circulação dessas obras com o estudo da maneira pela qual elas incorporam, segundo seus fins estéticos, os objetos, as normas e os gestos da cultura escrita de seus tempos.” Assim, a chave para compreender os objetos culturais destinados aos surdos, não pode prescindir a dupla historicidade que os circunda: “a oriunda das relações que eles entretêm com discursos e práticas comuns, e a ligada às modalidades materiais de suas transmissões” (idem, p.48).

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. **A Literatura e a Formação do Homem**. In: Revista Ciência e Cultura. São Paulo, 1972.

CHARTIER, R. Aula inaugural no Collége de France. In: ROCHA, João César de Castro. (Org.) **A força das representações: história e ficção**. Chapecó, SC: Argos, 2011.

CHARTIER, R. **A história ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte; Autêntica, 2009.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: Estudos avançados, nº 11, v.s. 1991, p. 173-199.

HONORA M.; LOPES, M. **Rapunzel**. Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda. São Paulo. SP. Brasil, 2010.

SILVEIRA, Carolina. H; ROSA, Fabiano; KARNOPP, L. B. **Rapunzel surda**. Editora da UBRA. Canoas, 2005.

KARNOPP, L. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. In: LUNARDI – LAZZARIN, Márcia L. (Org.) **Cadernos de Educação**. Pelotas, nº 36 p. 155-174. Maio/agosto 2010.

KARNOPP, L. **Literatura Surda**. EDT. Educação Temática Digital, v. 7, p. 2, 2006.

KARNOPP, L. **Literatura Surda**. Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade à Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

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

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **Literatura infantil brasileira: história & histórias**. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23.

PERLIN, G. **Identidades surdas**. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SILVEIRA, C. H., ROSA, F., KARNOPP, L. **B.Rapunzel Surda**. Canoas:ULBRA, 2005.

SEIXAS, C. P.; FERNANDES, P. D. **Literatura infantil e surdez: influência da imagem visual no desenvolvimento da criança surda**. In: Artigo apresentado no IV Colóquio Internacional de Educação e Contemporaneidade, 2012, Anais, Sergipe.

SKLIAR, C. **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2008.

TASSO, D.R.G.; NANTES, J. M.; SANGALLI, M. T. **Literatura infantil na inclusão do surdo**. In: Artigo apresentado no encontro de Pedagogia: 40 anos formando educadores. 2007, Anais, Mato Grosso do Sul, Corumbá.

ZILBERMAN, R. **Teoria da Literatuta1**. Curitiba. IESDE Brasil S/A, 2008.

# EXPERIÊNCIA E ATITUDE DE PROFESSORES QUE ATUAM COM ALUNOS SURDOS

Lucyenne Matos da Costa Vieira-Machado <sup>1</sup>

Giseli de Oliveira Fonseca <sup>2</sup>

Nathalia da Silva Castro <sup>3</sup>

**RESUMO:** *O presente trabalho objetiva indagar as experiências dos professores que atuam em escola regular e que possuem aluno surdo em sala de aula. Utilizamos entrevistas narrativas, tendo em vista que essas nos possibilitaram ver com um outro olhar nossos sujeitos de pesquisa, no caso os professores. Quando nos propusemos a indagá-los, tínhamos verdades constituídas que no decorrer da pesquisa foram se desmoronando e substituídas por novas indagações, outros modos de pensar sobre eles. Mas por que ouvir esses sujeitos? Porque percebemos que muito se têm a dizer sobre os professores, dos professores, porém o que eles mesmos têm a dizer sobre si? Ao falarem de si, possibilitamos trazerem à tona suas experiências vividas e nisso não está implicado o fato de reviverem simplesmente um passado, mas de dar sentido ao que são, se (re)significando. Estamos longe de ambicionar apresentar respostas prontas, mas outros possíveis diálogos acerca da inclusão.*

**PALAVRAS - CHAVE:** Professores. Inclusão. Subjetividade. Experiência. Contraconduta.

## INTRODUÇÃO

*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. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós,*

---

1- Professora adjunta I da UFES, coordenadora do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Libras e Educação de Surdos (GIPLES/Cnpq) e, orientadora do projeto de Iniciação Científica e TCC.

2- Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

3- Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

*mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (BONDÍA, 2002. p. 27).*

Esse trabalho pretende ouvir as experiências dos professores que atuam em escola regular e que possuem alunos surdos em sala de aula. Como apontado por Jorge Larrosa Bondía (2002), a experiência é algo particular e ainda que os sujeitos entrevistados possuam em comum o fato de serem professores de alunos surdos e atuarem na Prefeitura de Vitória-ES, não buscamos tratá-los de forma homogênea e, na contramão disso, procuramos ouvi-los com paciência e atenção, uma vez que as vivências que os atravessam não os fazem do mesmo modo, mas de forma singular.

Se, ao iniciar essa pesquisa tínhamos ênfase em um convencimento de uma construção única de que os professores não se sentiam capazes e de fato não atuavam nem desenvolviam nenhum trabalho com seu aluno surdo, no segundo momento, quando nos afastávamos de nossas hipóteses e mergulhávamos no processo das entrevistas narrativas e do desenvolvimento dessa pesquisa por meio de nossa ida a campo, pareceu-nos que eles muito têm a falar e nós a ouvi-los.

As narrativas dos professores nos possibilitam ver com um outro olhar esses sujeitos de que tanto se fala, mas que pouco se escuta. Objetivando um aprofundamento nesse outro olhar foi que escolhemos conversar com Walter Benjamin (1994) em que o autor caracteriza a experiência a partir de dois grupos: o camponês sedentário e o marinheiro comerciante, em que o primeiro é visto como aquele que pouco ou nada tem a contar e o segundo como sendo um sujeito rico em experiência, um estrangeiro que se aventurou. É justamente o inverso a essa ideia que o autor nos propõe refletir, dar ouvidos a esse indivíduo “menor”, desacreditado.

Fazendo alusão ao nosso trabalho, pontuamos que há em torno dos professores a suposição de que esses não conseguem sequer dialogar, desenvolver um trabalho com seu aluno surdo, como já indicado por

nós acima. Portanto, nosso desejo é de conversar com esses “camponeses sedentários”, os professores regulares, nesse caso, ressaltando que esses sujeitos igualmente possuem experiências e muito a dizer sobre si. Por conseguinte, consideramos ser as falas dos professores relevantes, pois apesar de, por vezes, passarem por despercebidas, ao se expressarem, tais sujeitos muito têm a contribuir sobre nosso modo de olhar a formação de suas subjetividades.

*A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte a que recorreram todos os narradores. E, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos. Entre estes, existem dois grupos, que se interpenetram de múltiplas maneiras. A figura do narrador só se torna plenamente tangível se temos presentes esses dois grupos. “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer o homem que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. Se quisermos concretizar esses dois grupos através dos seus representantes arcaicos, podemos dizer que um é exemplificado pelo camponês sedentário, e outro pelo marinheiro comerciante. Na realidade, esses dois estilos de vida produziram de certo modo suas respectivas famílias de narradores. (BENJAMIN, 1994, p. 198-199).*

Concomitante a isso, dialogamos também com Sandra dos Santos Andrade (2012) em seu texto *A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas*, em que a autora chama a atenção para o fato de que as entrevistas não são simplesmente entrevistas, mas sim entrevistas narrativas, pois possuem elementos tais como falas, atitudes e gestos, ou seja, sua subjetividade. Ela pesquisou os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), o que os levaram a saírem da escola regular e retornarem à EJA e para obter resultados satisfatórios, optou por utilizar as entrevistas narrativas, tendo em vista que essas possibilitariam a oportunidade de os alunos falarem de si. Ao narrar, os sujeitos mostram um discurso e enunciado embutido em suas falas, que ao longo do tempo foram naturalizados e ditos como verdades.

*Com a realização das observações, comecei a compreender tais elementos (as falas, as atitudes, os gestos...) também como narrativas, como modos de dizer sobre si e sobre o/a outro/a; ou seja, não foram entrevistas, simplesmente, foram entrevistas narrativas. Nelas cada um/a dos/as entrevistados/as pode narrar a si num atrelamento de suas histórias escolares com suas histórias de vida, pois aprendi, como pesquisadora, que não há como falar de uma história sem ouvir a outra. Aprendi, também, que não basta fazer a pergunta boa, desdobrar um dito ou aproveitar as palavras soltas; é preciso ouvir o silêncio e suportá-lo, fazê-lo narrar tanto quanto a palavra. É preciso mais, é preciso estar preparada para o inesperado, pois nos tornamos, algumas vezes, a confidente de um caso sofrido, a possibilidade de um desabafo, a ouvinte que se oferece sem julgamentos ou críticas, o que autoriza o falante a dizer mais de si. E aí as identidades se mesclam e se conflitam: a pesquisadora, a professora, a mulher... E nem sempre sabemos qual delas deixamos falar. (ANDRADE, 2012, p. 192).*

As falas geraram por sua vez uma espécie de texto, que por conseguinte seriam o material de sua pesquisa. Entretanto, o fato de tê-lo em mãos não significava que a pesquisa estava pronta, mas diante dele é necessário fazer as seleções e recortes relevantes para a pesquisa, que não tragam o óbvio, mas sim fundamentados em uma base teórica. Pontuamos que para um de seus recortes a autora referencia Foucault no que tange relações de poder, discurso e enunciado. No caso da nossa pesquisa, vale ressaltar que o texto foi gerado a partir das entrevistas narrativas cedidas pelas professoras que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e que após feitas as transcrições dessas entrevistas, esse material foi enviado por e-mail para que as entrevistadas autorizassem sua utilização e quanto à análise das falas nossos recortes consistiram nos conceitos de subjetividade (Rose, 2001), experiência (Bondía, 2002), atitude (Foucault, 2005) e contraconduta (Foucault, 2008). Por fim, delineamos a pergunta principal desse trabalho que objetiva indagar: *que experiências e atitudes possuem os professores que atuam com alunos surdos na escola regular?*

## DESENVOLVIMENTO

Após situarmos o leitor sobre os autores com que nos dispusemos a dialogar no transcórre desse trabalho, o convidamos, agora, a inteirar-se dos conceitos norteadores que nos dispusemos a abordar, sendo eles: atitude, contraconduta, subjetividade e experiência.

Começaremos a abordar o conceito de atitude segundo Foucault (2005) em *Ditos & Escritos II*. Foucault traz o texto de Kant *O Que São as Luzes?* publicado em um periódico alemão, a *Berlinische Monatsschrift* em dezembro de 1784 quando fez a seguinte pergunta: *Was ist Aufklärung?* (O Que São as Luzes?), sendo Kant o autor da resposta. O iluminismo foi um período histórico que ocorreu no século XVIII e que marcou a ruptura de mil anos de “escuridão”, de “trevas” da Idade Média, em que se vivia o teocentrismo; não havia cientificidade e nem razão, todas as respostas eram divinas e tudo o que o Clero ditava era aceito sem se questionar, um tempo marcado por senhores feudais que mandavam em seus servos, os quais aceitavam as ordens de seus superiores sem protestar. Esses dois segmentos, clero e senhores feudais, dominavam as mentes das pessoas, uma vez que essas não tinham nenhum tipo de esclarecimento, não compreendiam a *Aufklärung*, ou seja, “as luzes”, não faziam uso da razão, se limitavam a obedecer. Kant definiu esse momento da história como um estado de menoridade, que significa o sujeito deixar ser conduzido por outro, abrir mão do uso de sua razão:

*Kant indica imediatamente que a “saída” que caracteriza a Aufklärung é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer o uso da razão. (FOUCAULT, 2005, p. 337).*

Desse modo, gostaríamos de trazer o que Provin (2011) *apud* Lopes e Fabris (2013) entende sobre atitude e êthos a partir da definição de Foucault. Ela descreve:

*[...] entendo a atitude como uma escolha, uma tomada de posição a respeito de algo e que reflete o comprometimento*

*de alguém consigo mesmo e com o outro. Partindo dessa escolha, a maneira de estar no mundo será coerente com ela. É importante frisar que atitude nesse sentido não é algo unilateral, individualista, mas uma ação que envolve a relação de alguém consigo mesmo e com o outro. Esse êthos, esse modo de ser comprometido consigo e com o outro imprimiria outra dimensão para a experiência da inclusão. (PROVIN, 2011, p. 101 apud Lopes e Fabris, 2013, p. 102).*

Sendo assim, juntamente com Lopes e Fabris (2013) pensamos que atitude e contraconduta estão relacionadas a uma forma compromissada de agir consigo e com o outro.

A partir dos movimentos de resistências à essa forma de condução, já esboçados, viu-se propagar, na Idade Média, cinco temas principais destacados por Foucault (2008, p. 283) como sendo: “o tema da escatologia, o tema da escritura, o tema da mística, o tema da comunidade e o tema da ascese”.

*Parece-me que a Idade Média desenvolveu cinco formas principais de contraconduta que tendem, todas elas, a redistribuir, a inverter, a anular, a desqualificar parcial ou totalmente o poder pastoral na economia da salvação, na economia da obediência e na economia da verdade [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 269-270).*

Aqueles que desejaram, por assim dizer, ser guiados de outra forma, não desorganizada, uma obediência pura e cega, mas a partir de agora uma obediência consciente, um exercício do sujeito sobre si mesmo.

*Creio que a ascese é, em primeiro lugar, um exercício de si sobre si, é uma espécie de corpo a corpo que o indivíduo trava consigo mesmo e em que a autoridade de um outro, a presença de um outro, o olhar de um outro é, se não impossível, pelo menos não necessário. (FOUCAULT, 2008, p. 271).*

Mas por que da escolha da palavra contraconduta? Foucault procurou algumas palavras para designar, em um único termo, essas oposições ao

movimento autoritário da Idade Média, o pastorado. Resistências, recusas, revoltas, desobediência, insubmissão, dissidência. Nenhuma dessas palavras foram suficientes para nomear ao certo o que Foucault tentou expressar acerca dessas outras condutas. No que tange à “desobediência”, não obteve contentamento por se remeter a algo fraco, sem argumento, inconsistente. Apesar de em todo o seu texto, vir chamando de “revoltas de conduta”, esse termo também não o agradou. Tentou optar pela palavra “dissidência” que tem a ver com conduzir o homem em sua vida cotidiana, todo o tempo sem fazê-lo pensar, refere-se a uma abdicação da conduta. Por fim, o autor satisfaz-se em nomear esses movimentos de “contraconduta” em substituição a todas as palavras mencionadas anteriormente. Eis o processo em que se chegou a tal escolha:

*O que vou lhes propor é a palavra, mal construída sem dúvida, “contraconduta” – palavra que só tem a vantagem de possibilitar referir-nos ao sentido ativo da palavra “conduta”. Contraconduta no sentido de luta contra os procedimentos postos em prática para conduzir os outros; o que faz que eu prefira essa palavra a “inconduta”, que só se refere ao sentido passivo da palavra, do comportamento: não se conduzir como se deve. Além disso, essa palavra – “contraconduta” – talvez também permita evitar certa substantificação que a palavra “dissidência” permite. Porque de “dissidência” vem “dissidente”, ou o inverso, pouco importa – em todo caso, faz dissidência quem é dissidente. Ora, não estou muito certo de que essa substantificação seja útil. Temo inclusive que seja perigosa, porque sem dúvida não tem muito sentido dizer, por exemplo, que um louco ou um delinquente são dissidentes. Temos aí um procedimento de santificação ou de heroização que não me parece muito válido. Em compensação, empregando a palavra contraconduta, é sem dúvida possível, sem ter de sacralizar como dissidente fulano ou beltrano, analisar os componentes na maneira como alguém age efetivamente no campo muito geral da política ou no campo muito geral das relações de poder. Isso permite identificar a dimensão, o componente de contraconduta, a dimensão de contraconduta que podemos encontrar perfeitamente nos delinquentes, nos loucos, nos doentes. Portanto, análise dessa imensa família do que*

*poderíamos chamar de contracondutas. (FOUCAULT, 2008, p. 264).*

Nesse viés, queremos explicitar acerca da correlação existente entre contraconduta e atitude a partir da compreensão de Lopes e Fabris (2013) com base em Foucault (2008). As autoras esclarecem da seguinte forma:

*[...] entendemos contraconduta como uma atitude que exige posicionamento, comprometimento com o outro e outras formas de condução (FOUCAULT 2008a), ou seja, uma atitude comprometida do ser consigo e com o outro que não nega o direito de acesso e de participação de todos em todas as instâncias sociais, mas que luta para que tais direitos sejam atingidos de formas diferentes daquelas que comumente usamos para incluir. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 11).*

Por conseguinte, Lopes e Fabris (2013) nos auxiliam a refletir o movimento de contraconduta como uma recusa a todo modo de condução imposto ao sujeito sem que lhe seja dada a possibilidade de pensar sobre determinado assunto. Ao contrário disso, o sujeito tem a capacidade de agir sobre si.

O autor Nikolas Rose (2001) em seu texto *Como se deve fazer a história do eu?* argumenta que não é suficiente que a genealogia do homem seja compreendida a partir de uma história geral, uma vez que ele também é atravessado por fatores individuais, tornando-se essa uma trama complexa e não tão simples de se deduzir. É nesse viés que abordamos a noção de subjetividade, tendo em vista que “Uma genealogia da subjetivação é uma genealogia daquilo que poderíamos chamar, seguindo Michel Foucault, de “nossa relação com nós mesmos” (Foucault, 1986b *apud* Rose, 2001, p. 35).

*Uma genealogia da subjetivação toma essa compreensão individualizada, interiorizada, totalizada e psicologizada do que significa ser humano como o local de um problema histórico e não como a base de uma narrativa histórica. Essa genealogia tenta descrever as formas pelas quais esse moderno regime do eu emerge não como o resultado de um processo gradual de esclarecimento, no qual os humanos, ajudados pelos esforços da ciência, acabam,*

*finalmente, por reconhecer sua verdadeira natureza, mas a partir de uma série de práticas e processos contingentes e definitivamente menos refinados e menos dignos. Escrever uma tal genealogia significa buscar selecionar as formas pelas quais o eu que funciona como um ideal regulatório em tantos aspectos de nossas formas contemporâneas de vida – não simplesmente nas relações apaixonadas que temos uns com os outros, mas em nossos projetos de vida, em nossas maneiras de administrar as organizações, em nossos sistemas de consumo, em nossos gêneros literários e estéticos – constituiu uma espécie de “plano irreal de projeção”, montado, de uma forma um tanto contingente e randômica, no qual de intersecção de uma gama de diferentes histórias, de diferentes formas de pensamento, de diferentes técnicas de regulação, de diferentes problemas de organização. (ROSE, 2001, p. 35).*

Tomando como base a relação existente entre subjetividade e experiência, abordaremos o conceito de experiência entendido por Bondía (2002), o qual traz uma breve discussão acerca dessa relação do ser consigo mesmo, mais especificamente em seu texto *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*.

*Vamos agora ao que nos ensina a própria palavra experiência. A palavra experiência 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. O radical é periri, que se encontra também em periculum, perigo. A raiz indo-européia é per, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: peirô, atravessar; pera, mais além; peraô, passar através, perainô, ir até o fim; peras, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse per grego de travessia: a palavra peiratês, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. A*

*experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é Erfahrung, que contém o fahren de viajar. E do antigo alto-alemão fara também deriva Gefahr, perigo, e gefährden, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo. (BONDÍA, 2002, p. 25).*

Desse modo, entendemos que experiência é tudo aquilo que de alguma forma envolve a singularidade do sujeito, suas ações, (re)significações, os modos como o exterior lhe afeta, lhe atravessa e por assim dizer, lhe transforma, designando que “É ex-periência aquilo que ‘nos passa’, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (BONDÍA 2002, p. 21). O autor ainda aponta:

*Poderíamos dizer, de início, que a experiência é, em espanhol, “o que nos passa”. Em português se diria que a experiência é “o que nos acontece”; em francês a experiência seria “ce que nous arrive”; em italiano, “quello che nos succede” ou “quello che nos accade”; em inglês, “that what is happening to us”; em alemão, “was mir passiert”. A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. (BONDÍA, 2002, p. 21).*

A respeito da inclusão a partir do olhar e dos estudos obtidos através do GIPLÉS, já mencionado, do qual fazemos parte. Entendemos a inclusão como um imperativo de Estado que cria possibilidades para que a inclusão ocorra, ainda que essa inclusão se dê por professores que em boa parte dos casos recebem esses alunos sem nenhum tipo de preparo, mas precisam atuar com eles, uma vez que é direito estarem matriculados na escola regular. Para nós, essa dita inclusão parece-nos algo tecido com objetivos bem especificados, mas, ainda assim, não é possível escapar a essa imposição, pois é algo do nosso tempo, do tempo iminente. Portanto, não pensamos a inclusão no campo transcendente, do vir a ser: “- Um dia seremos todos includentes,

um dia a inclusão vai ser real, um dia, um dia...". Nesse "um dia" vamos esquecendo que a inclusão já está posta, está ocorrendo hoje, trata-se de uma discussão desse tempo.

*[...] a inclusão é um imperativo de Estado, ou seja, que deve atingir a todos sem distinção e independentemente dos desejos dos indivíduos [...]. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 13).*

*Entender a inclusão e como ela passou a ser tomada tanto como um imperativo de Estado (Lopes, 2009) quanto uma estratégia educacional para que tal imperativo entre em operação, implica partir do entendimento de sua imposição a todos pela condição vital que carrega dentro de uma racionalidade neoliberal [...]. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 20-21).*

Queremos ainda explicitar aqui o termo in/exclusão que as autoras Lopes e Fabris (2013) juntamente com os pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI) propõem:

*Nossa opção, juntamente com os pesquisadores do GEPI pelo uso do termo in/exclusão para caracterizar os acontecimentos presentes, se dá na possibilidade de entender a inclusão e a exclusão como duas faces de Jano (SARAIVA; LOPES, 2011) ou como duas faces de uma mesma moeda. Com tal termo, queremos marcar nosso tempo, construído dentro de uma grade de inteligibilidade (neo)liberal. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 76).*

Ainda ao que se refere à opção do termo, salientamos que in/exclusão sugere uma complementaridade dos termos inclusão e exclusão, ao invés de uma oposição "inclusão" X "exclusão", pois só existe incluídos, porque também há excluídos e vice-versa, ou seja, dois lados de uma mesma moeda.

*Então, as políticas e as ações biopolíticas teriam feito desaparecer os excluídos? Se nos orientarmos por usos muito restritos para a palavra exclusão, como aquele que tem a sua existência ignorada pelo Estado, talvez sejam estatisticamente poucos os casos de excluídos no Brasil. Porém, se tomarmos a palavra exclusão, considerando*

*variáveis que a recolocam no cenário político contemporâneo a partir dos direitos dos indivíduos ou da noção de direitos dos governados, veremos que muitos são os casos de inclusão excludentes, ou, como preferimos denominar no Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS) de in/exclusão. In/excluídos passa a ser um conceito que abrange tipos humanos diversos que vivem sob variadas condições, mas que carregam consigo uma história de discriminação negativa. Isso equivale a dizer que na atualidade há esforços de Estado para a diminuição dos excluídos, embora continuemos a apontar exclusões a partir da mobilização de outros conceitos. Entre os conceitos mobilizados está o de in/exclusão. Este surge para mostrar que, embora muitos estejam incluídos nas estatísticas e em alguns espaços físicos, boa parcela dos indivíduos ainda sofre com as práticas de inclusão excludentes. Dito de outra forma, muitos sofrem por estarem no interior dos grupos discriminados e impedidos/limitados de se relacionar ou ainda de participar das mesmas práticas dos grupos que integram. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 74).*

Por meio dos conceitos de subjetividade, experiência, atitude e contraconduta é que queremos destacar nas falas das professoras entrevistadas posicionamentos de comprometimento consigo e com o outro com base em suas experiências vividas no decorrer do tempo, pois ao se narrarem percebemos que elas trabalham com a realidade tal como ela é, com o tempo agora, mesmo não possuindo formação específica para atuarem com aluno surdo. É claro que dão indícios do que imaginam que seria o melhor, o “ideal”, mas, nem por isso, se recusam a se comprometer com o ensino-aprendizagem de seus alunos surdos. A título de esclarecimento, salientamos que a escritura desse trabalho está vinculada aos estudos obtidos por meio do GIPLES e à pesquisa da Professora Doutora Maura Corcini Lopes, estando essa vinculada à Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) e também coordenadora do projeto intitulado *Inclusão: processos de subjetivação docente*.

Esse projeto de pesquisa tem como período de execução outubro de 2012 a outubro de 2015 e como meta a ser atingida, pensa-se em produzir dados capazes de subsidiarem novas políticas de inclusão educacional,

bem como outras pedagogias para a formação de professores e outras práticas escolares visando a convivência e o respeito às diferenças. De igual modo visa produzir dados referentes aos processos de subjetivação docentes que subsidiem a criação de pesquisas aplicadas ao campo da educação. Tem o objetivo de conhecer, analisar e problematizar como as políticas e os saberes sobre a inclusão chegam aos docentes, capturando-os e fazendo-os operar sobre si mesmos e sobre os outros, segundo a lógica da inclusão, pesquisa essa à qual nos vinculamos posteriormente por meio de aprovação de Subprojetos de Iniciação Científica. Trazemos aqui as falas que julgamos de maior relevância naquilo que pretendemos discutir acerca de nossa temática, embora tenhamos entrevistado cinco professoras, todas de instituições diferentes.

Em relação a esse sujeito da experiência comentado por Bondía (2002), gostaríamos de ressaltar o quanto a experiência é algo marcante na vida do sujeito, pois quando a professora Autêntica despertou o interesse de desenvolver o projeto mencionado com sua aluna surda foi à memória a que ela recorreu, àquilo que de alguma forma anteriormente a atravessou, deixou-lhe uma marca, nesse caso, as conversas e o contato que mantém com sua tia mestre em Libras e intérprete na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Parece-nos que essas vivências mostraram para a professora o quanto é importante que haja continuidade no trabalho a ser desenvolvido com os alunos surdos, pois fica clara em sua fala que ela não pretende interromper esse projeto nos anos seguintes.

*Eu tenho uma tia que é mestre em Libras, ela é da UFPR e ela é intérprete de surdo na UFPR. Então ela me orientou, me deu as dicas e a gente vai fazer o projeto "Cinco minutos de Libras". Então a intenção é tentar fazer alguma coisa pra poder integrar esse aluno. E a curiosidade, porque tanto nós, tanto eu como professor quanto os alunos, a gente tem a vontade de se comunicar, mas a gente realmente não sabe né, então é ensinar um ao outro, tipo "bobo" (falando e sinalizando), "idiota", todo mundo já aprendeu, eles todos já sabem fazer né, agora é... Outros sinais, cada um identificar né, o seu sinal, que é como o surdo identifica a gente... Aí a gente vai começar esse projeto agora e eu vou ver o quê que vai dar. E aí a intenção é no final produzir alguma coisa pra*

*que eles apresentem e a gente durante... A gente tem o 2º e o 3º ano pra sair falando alguma coisa de Libras. Eu acho que assim, é porque como eu tenho a minha tia que é mestre em Libras e que a gente tem o contato com Libras, mesmo ela estando lá no Paraná, a gente vê muita coisa de surdo com ela, então por conta disso que eu acho que eu tenho essa, essa... Esse sentimento. (PROFESSORA AUTÊNTICA).*

Ao longo do nosso trabalho, notamos que as falas das professoras nos revelavam imposições que lhes eram feitas e que tais imposições não as levavam a recuarem, mas mostravam uma tomada de posição diferente, ou seja, uma atitude e contraconduta. É o que pretendemos destacar nas falas a seguir.

*Bem, primeiro é diferente, né?! Então a situação, a gente tá numa situação diferente. Não é minha primeira aluna surda, é... A gente realmente fica perdido, né, a gente não sabe como lidar. Essa aluna surda, em especial, ela lê muito bem, faz muito bem a leitura labial, então a comunicação com ela é mais tranquila. Mas outros alunos que eu já tive é muito difícil realmente a comunicação. Mas eu acho assim que na verdade depende do aluno pra saber como a gente vai conduzir a aula. Porque quando um aluno é como essa aluna é mais tranquilo, quando o aluno é como um que eu já tive, é mais difícil. E aí eu tento fazer algumas coisas pra poder trazer esse aluno pra sala. Esse outro aluno era super difícil. Na verdade ele começou a aprender Libras mesmo ele tava no 3º ano, porque ele não falava Libras. E aí ele fazia leitura labial, na verdade a comunicação dele era muito ruim. E aí pra ele eu propus um trabalho que todos os trabalhos seriam apresentados em vídeo com Libras. E aí eles fizeram e o grupo participou, a gente tinha uma intérprete muito boa que ajudou a eles. E esse ano com essa aluna nós vamos fazer “Cinco minutos de Libras”, o nosso projeto. Todos os dias o intérprete vai tirar cinco minutos pra poder ensinar Libras pra gente, então a gente vai começar com cada um, ela vai dar o sinal de cada um, depois o alfabeto... Essa ideia de fazer o projeto dos cinco minutos*

*de Libras vai ser bom pra mim também. Vão ser... O projeto já tá pronto! Vão ser cinco minutos dentro de todas as aulas. Claro! Aula que é prova, aí não tem como tirar os cinco minutos da aula. Vai ser só na minha disciplina. Então cinco minutos, eu tenho duas aulas por semana, e aí como eu te disse, a gente tem o que vai fazer, né, durante esses cinco minutos. É, não vai ocupar uma aula inteira, porque eu tenho que dá matéria e tudo, mas pra gente começar ter uma noção. Então vão ser cinco minutos mesmo! É pouquinho, só que vai ser toda aula, exceto aula com prova, aula de simulado... E aí a gente vai tentar produzir alguma coisa. (PROFESSORA AUTÊNTICA).*

*Eu trabalho com eles de forma geral na sala de aula, diferenciando apenas um forma de ensinar aquilo que estou ensinando para o outro, que no caso é o aluno ouvinte, e inteiração deles é normal com todas as crianças como uma criança normal, ele é tratado dessa forma e à medida que eu sinto que eles estão precisando um pouco mais de atenção eu vou diferenciando e adaptando o conteúdo pra eles. Eu trato eles de forma normal no meu ensino. Na hora de ensinar a eles eu começo, faço adaptações pra que eles possam entender e atingir o objetivo proposto da aula. Então é feito um trabalho diferenciado, não totalmente igual. Ele participa da explicação normal e depois pra eles tem uma explicação diferenciada, de forma diferenciada pra ele atingir o objetivo. Antes de chegar o intérprete, dele estar na sala, ficava mais a professora bilíngue com eles. Pra mim assim, é super tranquilo, eles são meus alunos e assim o que eu consigo fazer, eu chamo muita a atenção da aluna surda, porque eu percebo em relação a ela, eu não sei o por que da situação, logo que ele chegou ela não queria ficar dando muita atenção a ele, e ele falando com ela, ela virava de costas pra ele e eu intervi nessa situação, eu chamei a mãe e disse: “- Olha, tem um intérprete para trabalhar com ela, ele chegou agora, ele é muito bom, ele é tranquilo, ela não está aproveitando, assim nos momentos de contação de história a gente vai uma vez por semana e eu fui percebendo que contando história e até uma vez por semana ele fazendo os gestos ela virava de um lado, virava para o outro e olhava pra*

*baixo, não olhava pra ele". Interferi. Chamei a mãe e falei: "- Não está certo, ela está perdendo o momento, ela está insistindo em não olhar pra ele, tá insistindo em não acompanhar". Também tenho uma preocupação de estar alcançando um resultado com eles, inclusive com esse menininho que não vem eu estou constantemente, e hoje ainda eu vou falar com a pedagoga que ele não veio à aula, eu tenho tido essa preocupação de todo dia dizer: "- Olha, veio não! Não tá vindo não!". (PROFESSORA ÁTICA).*

Notamos por parte da professora Autêntica um movimento de contraconduta, uma vez que diante do fato de perceber que seu aluno não sabia sequer a sua primeira língua, poderia se acomodar, levando-se em conta que a aquisição da língua do sujeito não é de sua responsabilidade, mas, na contramão disso, desenvolveu um trabalho de vídeo com Libras que envolveram não só o aluno surdo como também os alunos ouvintes, pois essa postura é algo subjetivado na professora em questão, a qual por meio de suas experiências anteriores com alunos surdos adquiriu uma atitude mediante a essas situações, atitude de comprometimento consigo e com o outro.

Observamos ainda um movimento de atitude e contraconduta por parte da professora Ática, em realizar adaptações das atividades para o aluno surdo que no primeiro momento pode parecer algo óbvio, nada além da obrigação do professor, porém não nos arriscamos a afirmar que isso sempre acontece e é justamente por esse motivo que ressaltamos esse comprometimento da professora com seu aluno, pois ela mostra-se engajada em mudar suas estratégias de ensino para que os alunos surdos, assim como os ouvintes, atinjam o objetivo proposto para a aula, como ela mesmo narra e igualmente se inquieta quando percebe a ausência do seu aluno.

## CONCLUSÃO

Ao iniciarmos essa pesquisa tínhamos algumas certezas e hipóteses já constituídas em nós sobre os professores regulares que atuam com alunos surdos. No entanto, no momento em que nos dispomos a ouvir suas experiências e como atuam na escola regular com alunos surdos, trazíamos conosco verdades constituídas, porém no transcorrer da pesquisa foram se

desconstruindo e dando lugar a outras inquietações, novas formas de refletir sobre eles. Para tanto, retomamos aqui a questão fundamental de nossa pesquisa que tratou-se de ouvir *que experiências e atitudes possuem os professores que atuam com alunos surdos na escola regular?*

Hoje, olhando para esse trabalho, percebemos o quão importante foi permitirmos suspeitar delas no momento em que nos dispusemos a ouvi-los, não para atribuímos-lhes juízos de valor, mas abertas ao que tinham a nos dizer acerca de suas experiências e da formação de suas subjetividades. Por conseguinte, enfatizamos que essa pesquisa é de cunho reflexivo, pois não temos o desejo de transformar a fala dos professores em pesquisa de opinião, no entanto, procuramos operar na desconstrução dessa forma de olhar para os professores como sendo acomodados de não refletirem sobre seus alunos surdos e convidamos o caro leitor a pensar sobre outras possibilidades de enxergá-los. Por esse motivo, lembramos que não trazemos o assunto como acabado, muito pelo contrário, há muito o que se discutir sobre a inclusão vista pela lógica imperativa do Estado e o conceito de in/exclusão trazido nesse trabalho, visto que notamos nas falas do professores um posicionamento frente aos percursos que lhes atravessam diariamente, posicionamentos esses de atitude e contraconduta.

Não almejamos privilegiar Libras, o aluno surdo na escola regular e falar que eles são melhores (que isso é mais emergente) do que os demais alunos com necessidades educacionais especiais, mas pontuamos que trata-se de uma língua, de comunicação e é de direito deles, assim como os alunos ouvintes, que têm acesso à sua língua, o português, sendo os ouvintes com ou sem necessidades educacionais especiais, mas ouvintes que usam sua língua. Não queremos cair no senso comum e generalizar outras necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, pois sabemos que possuem suas particularidades. Entretanto, a partir da Lei N° 10.436, de 24 de abril de 2002, Lei de Libras, o Brasil é um país bilíngue, Português e Libras.

Estamos longe de ambicionar apresentar respostas prontas, mas outros possíveis diálogos acerca da inclusão. Pensamos a inclusão como um conjunto de práticas que fazem parte da vida, não é a inclusão do deficiente, ela está no dia-a-dia e para além de estar na nossa vida, constitui - se como uma política de Estado. Por isso, trouxemos em nossa pesquisa algumas palavras

e conceitos novos relacionados com o que pensamos serem possibilidades a respeito da inclusão vista pela lógica do imperativo de Estado. Mediante a essa temática, é necessário que tenhamos um posicionamento no que diz respeito a essas práticas inclusivas e os discursos que nos cercam a todo instante, uma contraconduta que nos faça ter uma atitude e um êthos frente a essas imposições. Portanto, não trazemos o assunto como acabado, pelo contrário, há bastante o que se pensar e discutir.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, S. dos S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

BENJAMIN, W. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BONDÍA, J. L. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Publicado na Revista Brasileira de Educação Nº 19 Jan/Fev/Mar/Abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2014, 15:53:28.

FOUCAULT, M. Aula de 1º de Março de 1978. In: **Segurança, território, população. Curso no Collège de France (1977-1978)**. Tradução de Eduardo Brandão; revisão da tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, M. O que são as luzes? In: **FOUCAULT, M. Ditos & escritos II: arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

LOPES, M. C.; FABRIS, E. H. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. - (Coleção Temas & Educação)

ROSE, N. Como se deve fazer a história do Eu? In: **Publicado na Revista**

**Educação & Realidade 26(1):33-57 Jan/Jul. 2001.** Disponível para download em: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/41313/26145&ei=zdHOU6mVIq3IsATggoLADg&usg=AFQjCN ECa0X3J2ECuFLCloxRkzyAWhaqPg>>. Acesso em: 2 fev. 2014, 19:10:30.

# PARTINDO DA L1 PARA L2: A IMPORTÂNCIA DA LIBRAS PARA A PRODUÇÃO ESCRITA DO ALUNO SURDO

Andressa Gonçalves Prezilius<sup>1</sup>

Arlene Batista da Silva<sup>2</sup>

**RESUMO:** *Este trabalho objetiva conhecer os métodos e abordagens que podem contribuir para a Educação dos Surdos. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa ancoram-se nos estudos da Tradução produzidos por Arrojo (1992) e Travaglia (2003) em interface com os estudos de Schneuwly e Dolz (2004) sobre o ensino de língua a partir dos gêneros discursivos, que balizaram algumas estratégias desenvolvidas para o ensino de português como segunda língua, partindo do texto do aluno surdo. Adotou-se a pesquisa documental, tomando como corpus o texto produzido por um aluno surdo matriculado no Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo. A partir de uma análise exploratório-descritiva dos elementos discursivo-textuais presentes no corpus, buscou-se apresentar algumas atividades de tradução/retextualização que possam auxiliar tanto ao aluno surdo a compreender as singularidades do português escrito a partir do seu texto, como a professores de português, lançando mão do texto do aluno como ponto de partida para a criação de outros gêneros discursivos.*

**PALAVRAS-CHAVE:** Surdos. Educação Bilíngue. Tradução. Gêneros discursivos.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste estudo foi realizar uma reflexão sobre a Educação Bilíngue libras-português e propor o uso dos gêneros discursivos como eixo norteador para o ensino da língua portuguesa para os surdos, uma vez que estamos num momento oportuno de debates e publicações em torno do ensino da L1 e da L2 para esses sujeitos.

Nessa perspectiva, no decorrer do estudo algumas questões foram impondo-se como ponto de partida para a nossa investigação. Foram elas: O que muda no ensino de língua portuguesa quando se propõe um ensino pautado na ideia de que o surdo é um sujeito bilíngue? Por que, atualmente,

1- Graduada em Letras Português-Inglês pela Faculdade Saberes.

2- Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

apesar de se ter uma política de inclusão, para o aluno surdo, a apropriação da língua portuguesa ainda é tão difícil? Como partir do texto do aluno para se trabalhar com os gêneros discursivos?

Para refletirmos sobre tais questões, fizemos um levantamento dos pressupostos teóricos e filosóficos da educação de surdos na atualidade, em interface com eventos históricos e abordagens que marcaram a história da comunidade surda. Nesse sentido, buscamos compreender como o Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo concebem o surdo enquanto sujeito e, a partir daí, como se articulam as estratégias teóricas e metodológicas para o ensino da língua portuguesa. Atrelados a isso, pretendemos investigar também, qual a relevância e influência da primeira língua (doravante L1) para a apropriação da segunda língua (doravante L2).

Ao pensar sobre o assunto, recorreremos às considerações de Sueli de Fátima Fernandes (2003) em relação aos entraves da educação bilíngue para surdos na atualidade. Para essa autora,

*A educação bilíngue vem sendo caracterizada, oficialmente, como uma proposta em que a língua brasileira de sinais – Libras e a modalidade escrita da língua portuguesa figurem como línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (Decreto Federal 5626/2005). Embora as políticas públicas reconheçam o direito legítimo de os alunos surdos serem educados por meio da língua de sinais, inúmeros fatores contribuem para sua marginalização e exclusão no contexto escolar: o fato de os surdos serem, na grande maioria, filhos de pais não-surdos, o que gera barreiras na comunicação e conflitos familiares; (FERNANDES, 2003,P.86)*

Muitas vezes, as mesmas estratégias metodológicas voltadas a falantes nativos da língua portuguesa são utilizadas para o ensino do aluno surdo provocando, com isso, uma disparidade nas condições de aprendizado entre surdos e ouvintes. Nesse sentido, um dos maiores desafios da educação de surdos na atualidade é o desenvolvimento, por parte dos educadores, de práticas escolares que possibilitem aos alunos surdos vivenciarem experiências significativas com a leitura e a escrita em contextos de educação bilíngue.

Nesse sentido, o que nos move nesta investigação, portanto, é colaborar para a proposição de práticas de ensino, com base nas propostas atuais, pautadas na diferença linguística, cultural e social dos sujeitos surdos.

## ABORDAGENS QUE ATRAVESSAM A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Para esse artigo, estabeleceremos como recorte as três principais correntes filosóficas que marcaram a educação de surdos do século XIX até a atualidade, a saber: O Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo.

De acordo com Benvenuto (2006), o século XIX foi marcado pela união da pedagogia com a medicina, a fim de criar estratégias de desmutização do surdo. De acordo com Goldfeld (2002), a partir de 1860, o ensino da língua oral para surdos começou a ganhar força e a língua de sinais, que na época era aceita na Europa como forma de comunicação dos surdos, era apontada como linguagem inferior que prejudicava a aprendizagem da língua oral.

Em 1880, num Congresso realizado em Milão, o Oralismo foi aceito como a abordagem teórica e metodológica mais adequada à educação de surdos, impondo, assim, a proibição da língua de sinais e de qualquer forma de gesticulação na comunicação dos surdos.

Balizados pelos estudos de Goldfeld (2002), entendemos que essa concepção de educação enquadra-se no modelo clínico, pois afirma a importância da integração dos sujeitos surdos na comunidade de ouvintes desde que, para isto, o sujeito surdo oralize, fazendo uma reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

Ao ser proibido de usar a língua de sinais, que entendemos ser a base para estabelecer relações cognitivas e organizar o pensamento, o surdo deve exercitar a fala, a qual tornar-se-á o ponto de partida para a apropriação da estrutura frasal e das regras gramaticais da língua oral de seu país. Concluímos, com Quadros (1997), que Oralismo *não contribui para a apropriação do português*, pois: a) desconsidera a língua de sinais e, com isso, impõe o desenvolvimento cognitivo do surdo a uma língua não natural para ele; b) são desperdiçados muitos anos de terapia para que o surdo aprenda a falar; c) o ensino da leitura e da escrita está pautado em frases isoladas e descontextualizadas, pois o foco é o ensino da estrutura frasal.

Devido aos trágicos resultados do Oralismo na educação de surdos, novas tentativas iam sendo produzidas, até surgir, em meados de 1960, um modelo misto denominado Comunicação Total.

*Naquela década, Dorothy Schifflet, professora e mãe de surdo, começou a utilizar um método que combinava a língua de sinais em adição a língua oral, leitura labial, treino auditivo e alfabeto manual. Ela denominou seu trabalho de “Total Approach”, que pode ser traduzido por Abordagem Total. (GOLDFELD, 2002, p. 28 - 29).*

A Comunicação Total defende a utilização de todos os recursos lingüísticos, orais ou visuais, simultaneamente, privilegiando a comunicação, e não apenas a língua. Dessa forma, aceita a língua de sinais, o português sinalizado e qualquer forma de comunicação que o surdo possa utilizar. Nessa perspectiva, a língua de sinais, por estar misturada a outras formas de comunicação, acaba sendo relegada a um código artificial, um recurso a ser manipulado para o surdo aprender a língua dos ouvintes. Segundo Quadros (1997), mesmo fazendo uso da Comunicação Total, “as crianças surdas continuaram com defasagens tanto na leitura como na escrita e nos conhecimentos dos conteúdos escolares” (QUADROS, 1997 p.26).

Ainda, em meados da década de sessenta, Willian Stokoe, professor e pesquisador da língua de sinais americana, da Universidade de surdos dos Estados Unidos (Universidade Gallaudet), publicou um artigo chamado “Sign Language Structure: Na Outline of the Visual Communication System of the American Deaf”, tentando comprovar que a ASL era uma língua com todas as particularidades existentes nas línguas orais. Suas pesquisas foram o ponto de partida para que na década de setenta surgisse a filosofia bilíngue:

*A partir da década de setenta, em alguns países como Suécia e Inglaterra percebeu-se que a língua de sinais deveria ser utilizada independentemente da língua oral. Ou seja, em algumas situações, o surdo deve utilizar a língua de sinais e em outras, a língua oral e não as duas concomitantemente como estavam sendo feito. Surge então a filosofia Bilíngue, que a partir da década de oitenta, e mais efetivamente na década de noventa, ganha*

*cada vez mais adeptos em todos os países do mundo.  
(GOLFELD, 1997, p. 29)*

Para Skliar (1998), a proposta bilíngue nasceu em oposição à concepção clínico-terapêutica da surdez e como um reconhecimento político da surdez como diferença linguística e cultural. Ao defender essa perspectiva, o autor considera a língua de sinais como a primeira língua do surdo, portanto, a primeira a ser ensinada nos primeiros anos de idade e a língua oficial de seu país – na modalidade escrita – como segunda língua.

Neste trabalho defendemos o ensino bilíngue, pois entendemos que é preciso haver mudanças imediatas no espaço escolar. Silva reforça essa ideia e dela compartilhamos.

*Contudo, essa conquista dos surdos implica mudanças no espaço escolar no que diz respeito ao trabalho com o português e a LIBRAS. Isto porque os estudos surdos apontam para uma mudança no ensino dessas línguas em questão: ao assumir a LIBRAS como língua de instrução (língua materna) do surdo, o português tornar-se-á uma língua instrumental que será ensinada apenas na modalidade escrita, para fins de interação nos contextos sociais nos quais o surdo está inserido. Portanto, percebemos que essa proposta de ensino concebe o surdo como sujeito bilíngue, pois conforme Grosjean (1994) não é preciso que um indivíduo domine perfeitamente todas as habilidades (ler, falar, ouvir, escrever) para que seja considerado bilíngue, e sim que domine um idioma em pelo menos uma dessas modalidades de acordo com a situação de uso, na qual está inserido. (SILVA, 2009, 2721)*

À luz das considerações de Silva (2009), acreditamos que a contribuição da filosofia bilíngue para a educação de surdos reside em: a) conceber o surdo a partir de sua experiência visual; b) estimular a utilização de uma língua que pode ser adquirida espontaneamente pelos surdos; c) reconhece a interação entre as línguas envolvidas gestual-oral, respeitando suas singularidades e a não imposição de uma sobre a outra.

Considerando que o Bilinguismo é a abordagem teórica e metodológica que tem balizado a educação de surdos no Brasil atualmente, acreditamos

que as novas propostas pedagógicas destinadas a esses sujeitos devem ser pautadas na relação dialógica entre as línguas e as situações de uso. Nesse sentido, entendemos que o ensino do português a partir dos gêneros discursivos pode contribuir para a apropriação dessa língua na modalidade escrita, pois concebe a língua inserida num ato concreto de enunciação entre indivíduos socialmente organizados.

## **O ENSINO DE PORTUGUÊS PARA SURDOS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE: POR ONDE COMEÇAR?**

Neste estudo elegemos a abordagem bilíngue como ponto de partida para pensarmos práticas de ensino que permitam o diálogo entre a libras e o português. Nesse sentido, apoiaremos-nos nos Estudos da Tradução, pois compreendemos que no ensino de português como segunda língua, inevitavelmente, haverá uma intensa reformulação de sentidos entre textos sinalizados e textos escritos em português.

Entendemos, com Travaglia (2003, p.63), que a tradução constitui-se num processo de produção de um mesmo/novo texto, ou seja, como “processo de retextualização de um segmento linguístico (texto) numa língua diferente daquela em que foi concebido”.

Segundo a autora, não é possível conceber a tradução a partir de palavras e frases isoladas, fora de um texto. Para tal, Travaglia justifica que a tradução enquanto retextualização leva em conta tanto a língua, enquanto conjunto de regularidades discursivamente construídas, quanto à situação e o sujeito usuário da língua na interação, ou seja, as condições de produção do texto como unidade discursiva de sentido. Considera, ainda, que o sistema linguístico não é um código fixo e imutável, mas um espaço em ebulição, perpassado pela oposição entre o caráter estável e instável da linguagem.

De acordo com Travaglia, a partir da necessidade de comunicar algo:

*[...] o falante desenvolve um plano global que lhe permite, levando em conta a situação, o contexto linguístico e extralinguístico, realizar com êxito a sua comunicação e por último realiza todas as operações necessárias para transformar sua intenção*

*num produto verbal, num texto. (TRAVAGLIA, 2003, p. 67)*

Nesse sentido, compreendemos que o tradutor, na medida em que também é leitor, procura penetrar no universo discursivo do texto de partida e ajustá-lo a um outro universo discursivo. Para isso, opta por determinadas escolhas estilísticas, desfazendo ambiguidades, buscando semelhanças interpretativas, enfim, construindo um outro texto, novo e diferenciado. Arrojo (1992, p. 78), corrobora essa ideia ao afirmar que “qualquer tradução denuncia sua imagem numa interpretação, ainda que seu realizador não a assuma como tal. Nenhuma tradução, será, portanto, neutra ou literal; será, sempre e inescapavelmente, uma leitura”.

Sobre o ensino de língua portuguesa, apoiaremos-nos nos estudos de Geraldi (1997) e nas contribuições de Schneuwly & Dolz (2004) para o ensino de língua a partir dos gêneros discursivos. Com Geraldi (1997, p. 135), compreendemos que “a produção de textos (orais e escritos) tornam-se o ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Nessa linha, o texto sinalizado pelo aluno surdo, ou ainda seu texto escrito, será o ponto de partida para infinitas traduções/retextualizações, dando origem a novos textos que sempre estarão interligados.

Seguindo a perspectiva teórica de Bakhtin, Schneuwly & Dolz (2004, p. 74), compartilham a ideia de que falamos sempre por meio de gêneros numa dada esfera da atividade humana. Nessa lógica, no campo do ensino de língua, “é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes” (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 74).

Assim, os autores desenvolveram uma proposta metodológica que engloba aspectos relevantes na construção/ interiorização de gêneros orais e escritos que circulam em nossa sociedade, conhecido como sequência didática. Uma sequência didática pode ser definida como “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 98). Em linhas gerais, é composta por uma produção inicial, feita sobre uma situação de comunicação materializada num gênero oral

ou escrito que orientaria a seqüência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, haveria uma produção final.

Trazendo o aluno surdo para o centro dessas discussões, acreditamos que as seqüências didáticas podem propiciar um avanço no ensino de português a partir de três princípios: a) a reconstrução, isto é a retextualização de textos que materializam discursos produzidos pelo próprio aluno; b) o trabalho com textos de circulação social, com os quais, provavelmente, o aluno surdo já teve ou terá algum contato, mas não se dedicou a uma análise mais aprofundada; c) a relação indissociável entre leitura e escrita, fundamento básico para o trabalho com qualquer gênero.

## UM TEXTO ENTRE DUAS LÍNGUAS

Considerando que o objetivo central dessa pesquisa foi refletir sobre o ensino de português para surdos e, por consequência, pensar estratégias textual-discursivas que permitam ao surdo apropriar-se da leitura e da escrita de textos que circulam na sociedade, elegemos como abordagem metodológica a pesquisa documental tomando como *corpus* o texto de um aluno surdo que cursou o segundo ano do Ensino Médio numa Escola Estadual no município de Vitória, ES, em 2009.

Ressaltamos, desde já, que não negamos a importância de uma investigação acerca das condições de produção do texto, dos sujeitos envolvidos no processo e da instituição onde o material bibliográfico foi produzido. No entanto, devido às limitações da pesquisa, optamos por focar nossa análise sobre o texto do aluno que, a nosso ver, apresenta relação direta com o referencial teórico e com os objetivos que nos motivam a esse trabalho.

Balizada por critérios exploratório-descritivos, investigaremos o material fornecido pela coleta de dados a fim de traçar um panorama da produção escrita do aluno surdo e, a partir daí, pensar estratégias de ensino alinhadas à perspectiva dos gêneros discursivos.

Vejamos o texto a seguir:

*Meu nome Bruno<sup>3</sup> 1 quanto idade 16 anos, eu mora vitória São Perdo, minha mãe nome Amélia quanto idade 48 anos, meu pai nome Nélio quanto idade 48 anos minha irmã nome Leila idade 21 anos tem casado filho um mulher nome Carla idade 5 anos, meu irmão nome Daniel idade 18 anos, meu irmão nome Pedro idade 9 anos.*

O texto acima apresenta uma estrutura gramatical com frases muito semelhantes àquelas produzidas em língua de sinais, configurando-se numa mistura entre a libras e o português. Há falta de vocábulos e conectores como artigos, preposição, conjunção; e ausência de elementos morfossintáticos como nomes em gênero, número e grau; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo.

Os enunciados são curtos, porém, seguem uma hierarquia de informações, formando uma sequência lógica coerente: o nome do aluno, seu endereço, o nome da mãe, do pai e dos irmãos. Todos os nomes são acompanhados da idade de cada familiar. O vocabulário se repete em cada novo enunciado: *“Meu nome, quanto idade, minha mãe nome, quanto idade, meu pai nome, quanto idade, minha irmã, idade, etc.”*

A nosso ver, o aluno parece traduzir para o português um texto tal como sinalizaria em libras, ou seja, um tipo de tradução literal, sem as adequações necessárias quando retextualizamos uma mensagem de uma língua para outra. Dessa forma, ancorados em Fernandes (2003), entendemos que o professor precisa ensinar ao surdo a construir outras estratégias para produzir um texto em português afastando-se da tentativa de traduzir palavra por sinal.

Percebemos que o texto carrega também marcas sócio-culturais desse aluno: onde mora, quantas pessoas compõem sua família e a experiência que esse sujeito tem com a língua portuguesa, tais como: o domínio de uma estrutura descritiva, domínio significativo de vocabulário em língua portuguesa, além de um domínio razoável da estrutura sintática do português escrito.

---

3- Os nomes contidos nesse texto são fictícios, a fim de preservar a identidade do autor.

Pelo texto, somos levados a inferir que o aluno tem um bom domínio da língua de sinais, pois a organização das informações e o vocabulário evidenciam que ele consegue sinalizar apresentando progressão de ideias, ordenadas por informações novas, que dão coerência e coesão ao texto em libras e em português.

De acordo com Travaglia, os discursos são potencialmente relacionados com as experiências do sujeito da comunicação e a ser refeito rearticulado por ele, não funcionando somente como registro de uma ideologia, portanto, não há como negar o contexto.

*O autor pode ser assim definido por sua ação geradora diferenciada e diferenciadora, pelas suas escolhas (pelo seu estilo). Ainda na conceituação de texto, quase todos os teóricos fazem questão de enfatizar o valor do contexto, da situação concreta, da ocorrência comunicativa específica; se empenham em declarar o texto como objeto situado culturalmente. Não há como questionar tanto no momento da constituição de um texto, quanto no momento de sua leitura e tradução. (TRAVAGLIA, 2003, p.28)*

*As marcas textuais e discursivas de fragmentos de L1 na escrita do aluno surdo revelam que ele tem, sim, fluência em libras e um conhecimento significativo em português que pode e deve ser o ponto de partida para possíveis retextualizações e a criação de novos textos interligados a esse.*

*Nota-se também que o aluno ainda não faz distinção entre modos de sinalizar e de escrever, porque reproduziu a sua escrita de acordo com a sua primeira língua. Essas dificuldades apresentadas no texto não devem ser superestimadas e nem ignoradas pelo professor. É função do professor mostrar as especificidades que constituem cada uma das línguas em questão, adequando-as ao seu contexto de uso.*

Arrojo (1992) argumenta que ao considerarmos a tradução uma atividade essencialmente produtora de significados ficará evidenciada a complexidade da tarefa de dominar as línguas envolvidas no processo, pois aprender a traduzir significa aprender a “ler”, que nessa concepção “significa aprender a produzir significados, a partir de um determinado texto, que sejam

“aceitáveis” para a comunidade cultural da qual participa o leitor” (Ibdem p. 76.).

Ancorados em Arrojo (1992), acreditamos que, se não houver uma mediação intensa entre aluno e professor explicando as diferenças entre as duas línguas por meio de exercícios de retextualização na aula de português, as mesmas dificuldades permanecerão em futuros textos. Nesse sentido, pouco proveito há na explicação da gramática isoladamente. É preciso reconstruir o texto, apontando e dando exemplos de outras possíveis construções.

Seguindo nessa linha, uma estratégia seria propor a adequação desse texto a partir de frases ordenadas: a primeira produção do aluno e a segunda, a correção do texto e, junto ao aluno, mostrar as diferenças e aproximações entre a libras e o português, pois o que é perfeitamente aceitável na libras, em alguns casos, não é admitido no português. Dessa forma, apresentaremos, a seguir, três propostas pensadas a partir do texto do aluno.

**PROPOSTA 1** - Fazer a correção do texto do aluno, fazendo substituição de vocabulário, acréscimos e mudanças na estrutura sintática do texto para adequá-lo à língua de chegada, no caso, o português. Neste contexto, a comparação é necessária, pois o aluno deverá ter a clareza de que expressões como “quanto idade”, em libras, tem como opção de tradução, em português, o verbo “tenho”; a expressão “minha mãe nome”, pode ser retextualizada para “minha mãe se chama...” ou “o nome da minha mãe é...”.

**Meu nome Bruno quanto idade 16 anos,**

Meu nome é Bruno etenho 16 anos.

**eu mora vitória São Perdo**

Eu morona cidade de Vitória, no bairro São Pedro.

**minha mãe nome Amélia quanto idade 48 anos,**

Minha mãe se chama Amélia e tem 48 anos.

**meu pai nome Nelio quanto idade 48 anos**

Meu pai se chama Nélio e tem 48 anos.

**Minha irmã nome Leila idade 21 anos**

Minha irmã se chama Leila e tem 21 anos.

**tem casado filho um mulher nome Carla idade 5 anos,**

Ela é casada e tem uma filha, que se chama Carla e tem 5 anos.

**meu irmão nome Daniel idade 18 anos,**

Meu irmão mais velhose chama Daniel e tem 18 anos.

**meu irmão nome Pedro idade 9 anos.**

Meu irmão mais novo se chama Pedro e tem 9 anos.

**PROPOSTA 2** - Numa segunda proposta, o professor poderia trabalhar no nível gramatical propondo exercícios estruturais.

Meu nome \_\_\_ Bruno \_\_\_\_\_ 16 anos.

Moro \_\_\_\_\_ Vitória.

Meu irmão \_\_\_\_\_ Samuel e \_\_\_ 18 anos.

Contrariando aqueles que rejeitam atividades do tipo preencher lacunas, defendemos que esse tipo de atividade traz contribuições para o aluno surdo, pois, ao observar os espaços vazios, ele pode compreender a necessidade de usar algumas expressões em português que não são marcadas em sua língua, tais como o uso do verbo ser em “Meu nome é Bruno” e de preposições como em “Moro **em** Vitória”.

Em harmonia com as propostas dos PCNEM (1999, p. 31), que afirmam que o Ensino Médio deve estar vinculado ao mundo do trabalho e à prática social, lançamos como terceira proposta uma sequência didática explorando o gênero *Curriculum Vitae*. Acreditamos que trabalhar esse gênero é uma possibilidade de articular informações que constam na produção escrita do aluno surdo anteriormente analisada, com um gênero de função social bastante relevante em nossa sociedade.

### **PROPOSTA 3 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA CURRICULUM VITAE**

Com o intuito de estabelecer um diálogo entre o texto do aluno surdo, analisado anteriormente, e um gênero que estabeleça uma relação com sua vida prática, pensamos na produção de uma sequência didática que abordará o gênero textual *Curriculum Vitae*. Trata-se de um documento escrito no qual consta os principais dados pessoais, profissionais e acadêmicos de um indivíduo. É utilizado por jovens e adultos, surdos e ouvintes, que estão à procura de um emprego e tem por objetivo manifestar o interesse por determinadas vagas e preencher os requisitos pré-estabelecidos, pois é por meio desse documento que a pessoa vende a sua imagem profissional.

Nosso objetivo com a sequência será, portanto, apresentar ao aluno surdo alguns currículos; sua função social; o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Pretendemos ainda explorar a leitura e a escrita de currículos, bem como, uma simulação de uma entrevista de emprego, isto é, um possível currículo sinalizado.

Para a execução dessa sequência didática serão necessárias aproximadamente 06 (seis) aulas. Os recursos materiais serão recortes de jornais, cópias de diferentes currículos já preenchidos, currículos em branco para que o aluno possa preenchê-los, quadro, pincel, computadores com acesso à internet, além de caderno para anotações. Os recursos físicos serão: a sala de aula e o laboratório de informática.

Apoiados em Schneuwly & Dolz (2004), será feita a apresentação da situação. Nesse sentido, uma opção é iniciar com uma aula dialogada sobre o conhecimento do aluno a respeito do currículo. A partir do contato visual com alguns currículos expostos sobre a mesa, o aluno surdo poderá responder, em sinais, algumas perguntas, tais como: você já viu esse texto? Que informações você consegue identificar? Sabe para que serve? Já precisou fazer um currículo para estágio ou para concorrer a uma vaga de trabalho? Em meio à discussão, o professor poderá mostrar também recortes de jornais com anúncios de emprego, levar o aluno ao laboratório de informática para mostrá-lo modelos de currículos virtuais.

Após a apresentação inicial, podemos propor ao aluno o segundo passo da sequência que é a produção inicial, ou seja, a elaboração de um texto oral ou escrito que servirá como diagnóstico para o professor. Apoiados nos estudos de Travaglia (2003) e de Galdi (1997) é importante tomar como texto de partida o currículo sinalizado pelo aluno surdo, isto é, a simulação de uma entrevista de emprego, que poderá ser gravada em vídeo, a fim de que futuramente sirva como objeto de análise, tanto pelo aluno surdo, quanto pelo professor, ao ser retextualizado para o português escrito.

A partir de uma análise diagnóstica do texto sinalizado, o professor poderá propor atividades que possam elucidar as dificuldades identificadas na produção desse gênero. Tais atividades são definidas por Schneuwly & Dolz (2004) como módulos, ou seja, momentos em que são realizados exercícios,

ou mesmo, explicações dadas pelo professor, a fim de refletir sobre os problemas que causam entraves no processo de retextualização.

É preciso ressaltar que, numa sequência didática que se pretenda bilíngue, é fundamental que as informações sobre o currículo sejam pautadas na experiência visual do surdo. Isso vai além de se inserir a língua de sinais na aula. Nesse sentido, nos módulos, o professor bilíngue deve explorar todos os elementos visuais, lingüísticos que participam do gênero como: o tipo de letra utilizada; o formato do currículo; o cabeçalho com nome do candidato, o endereço residencial; o telefone para contato e o e-mail do candidato; seguido pelo cargo almejado, em destaque.

Quanto à apresentação do currículo, alguns detalhes são de suma importância para transmitir a ideia de uma boa imagem. São eles: as margens deixadas no currículo, os espaços duplos, a clareza nas informações, a verificação ortográfica. De acordo com Fernandes (2003), essas informações serão fundamentais para que o surdo possa desenvolver atividades de leitura, além de um refinamento das informações visuais, que posteriormente serão retomadas no processo de retextualização do currículo escrito.

Outro aspecto sobre o currículo que merece ser abordado durante os módulos, são as condições de produção, bem como as esferas de circulação desse documento na sociedade. Assim, ao produzir seu currículo escrito, o aluno surdo precisa ter a compreensão de que todas as informações ali contidas serão interpretadas pelo seu interlocutor ou entrevistador, podendo ter um impacto positivo, levando-o a conseguir a vaga de emprego, ou negativo, eliminando-o do processo seletivo.

Como produção final, o aluno surdo poderá produzir um currículo digitado para uma determinada vaga de emprego, colocando em prática o conhecimento apropriado durante a realização das atividades nos diferentes módulos.

O professor deverá acompanhar e mediar todas as etapas da sequência didática, de forma que possa ajudar o aluno a mais bem se apropriarem da leitura e da produção escrita e sinalizada de um currículo.

## CONCLUSÃO

Este artigo teve como temática o ensino de português como segunda língua para surdos numa perspectiva bilíngue. O conceito de tradução proposto por Travaglia (2003) e Arrojo (1992) em interface com o ensino dos gêneros discursivos por meio de sequências didáticas desenvolvido por Schneuwly & Dolz (2004), formam o referencial teórico e metodológico que norteou esta pesquisa.

Norteados por esses autores, foi analisado um texto escrito em português por um aluno surdo matriculado no Ensino Médio. Buscou-se compreender, inicialmente, o que muda no ensino de português direcionado a um aluno surdo bilíngue, quais os entraves para a aprendizagem do português escrito e como partir do texto do aluno para um trabalho com gêneros discursivos.

Primeiramente, podemos afirmar que uma das mudanças presentes no ensino de português consiste em aceitar que o surdo é marcado por uma diferença linguística, isto é, possui uma língua com os mesmos parâmetros que compõem as línguas orais. Com isso, na aula de português, é imprescindível que o professor lance mão da tradução, que, a nosso ver, surge como alternativa para o diálogo e a negociação de sentidos entre as línguas. Assim, comungamos com as reflexões de Silva (2009,2726), sobre a tradução da aula de português.

*Ao estabelecer relações entre o texto sinalizado e o texto de partida em português, o surdo terá mais segurança para mergulhar na escrita do português, iniciando, por fim, o processo de retextualização: transformação de um texto da LIBRAS para o português. [...] Do mesmo modo, ao estabelecer relações entre a LIBRAS e o texto em português, os sentidos apreendidos darão ao surdo subsídios para produzir retextualizações. O jornal, por exemplo, é um suporte que agrega diferentes gêneros textuais constituídos por linguagem verbal e não verbal, contendo assuntos de interesse atual, ou seja, assuntos veiculados pela mídia sobre fatos que promovem discussões entre os colegas de trabalho, a família etc. A leitura desses textos é de fácil contextualização social por parte do surdo, o que ajuda na compreensão do conteúdo ali escrito. (SILVA, 2009, 2726)*

Ao lançar mão da tradução na aula de português, fatalmente as práticas de ensino de língua precisarão ser reformuladas, pois não faz sentido a aceitação e o uso da língua de sinais apenas como suporte para a aprendizagem do português escrito. Na contramão dessa prática colonizadora, a tradução pode contribuir para a flexibilização e ressignificação dos sentidos, permitindo um ir e vir entre as línguas e a comparação entre os elementos linguísticos que as constituem.

Nesse sentido, o ensino tradicional de língua portuguesa que se baseia apenas em normas e regras deve ser deixado de lado, abrindo espaço para o ensino que desenvolva nos alunos a competência comunicativa, estabelecendo como prioridade o uso e funcionamento das línguas, em vez de frases soltas e desconectas, deve-se privilegiar o ensino dos gêneros discursivos, pois possibilitam ao aluno um agir consciente em relação às práticas sociais das diferentes situações comunicativas em que está inserido.

Assumimos a posição de defender o ensino bilíngue para o aluno surdo por considerarmos esta uma alternativa que abarca a identidade híbrida e plural do surdo. Nesta ambiência a tradução sempre fará parte da aula bilíngue, que entende o português como segunda língua. A importância da Libras para o desenvolvimento do aluno surdo partindo da L1 para a L2, baseado em nossas pesquisas e experiência é irrefutável. A história nos mostra como o Oralismo e a Comunicação Total, além de outros métodos, não deram certo.

Não pretendemos impor uma verdade absoluta ou inquestionável e nem pretendemos supor termos encontrado a solução de um problema tão difícil. Trabalhar a dificuldade do ensino da língua portuguesa para alunos surdos ainda deve ser alvo de estudos e análises, mas cremos que a tradução desses sujeitos possa contribuir para o ensino.

Parafraseando João Cabral de Melo Neto, nossa voz e nossas falas estão emaranhadas de outras tantas vozes e falas, num embricamento tal que nos é difícil identificá-las todas. Não podemos ter medo de assumir posições e não podemos estagnar em cima de situações, aparentemente cômodas.

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.  
(NETO, 1968, p. 7)*

Tal como no poema acima, nossa voz, nossa fala, só terá sentido e força se seguir em frente, contando com outras vozes. E assim, nossas falas farão parte de manhãs, que, por certo, ajudarão a construir outras e outras, e para isso, produzimos esse trabalho, esperando que nossas manhãs sejam prenúncio de novas manhãs, de novas escolas, de novos professores.

## REFERÊNCIAS

ARROJO, R. **Oficina de tradução: a teoria na prática**. São Paulo: Ática, 1992.

BENVENUTO, A. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In. KOHAN, W. O.; GONDRA, J. (org.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

FERNANDES, S. **Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios**. Curitiba, 2003, Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal do Paraná.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOLDFELD, M. **A criança surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sócio-interacionista**. 5.ed. São Paulo: Plexus, 2002.

MELO NETO, J. C. de - A educação pela pedra. In: **Poesias Completas**. Rio de Janeiro, Ed. Sabiá, 1968.

QUADROS, R. M. de **Educação de surdos: Aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, A. B. da. Tradução: a chave mediadora na produção escrita do surdo. **Cadernos do CNLF**, Vol. XIII, N° 04 Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009.

SKLIAR, C. (org.) **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Editora Mediação. Porto Alegre. 1998.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

TRAVAGLIA, N. G. **Tradução e retextualização: A tradução numa perspectiva textual**. Uberlândia: EDUFU, 2003.



Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-87858-12-2



9 788587 858122