

Patricia da Silva Santiago Dias

**Estudantes surdos e o texto
literário: Sentidos para a escrita**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE

Orientação

Prof.Doutor Jorge Manuel Ferreira Pinto

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS
EM EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
DE ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Para Almir e Ana Clara, meus amores, por entenderem minhas ausências, por viverem comigo os encontros e desencontros, as lágrimas e os sorrisos. Com vocês, divido o mérito desta conquista.

“Se as coisas são inatingíveis, não é motivo para não querê-las. Que tristes os caminhos se não fora a presença distante das estrelas”.

Mário Quintana

AGRADECIMENTOS

Ao longo desta caminhada, entre madrugadas, livros e leituras, entre a solidão, o cansaço, as dificuldades e as xícaras de café, muitos motivos eu tive para desistir...

Mas consegui resistir. Investi e persisti. Superei.

Afinal, o que nos valem os sonhos se não pudermos realizá-los? Pois então, este era o meu sonho, um grande sonho, materializado entre suor e muitas lágrimas. Uma opção que valeu à pena viver. Pois como dizia Mário Quintana, “uma vida não basta apenas ser vivida: também precisa ser sonhada”.

Compartilho toda a alegria desta conquista com o coração leve, satisfeito, e acima de tudo grato, pois, gratidão é um sentimento nobre, e sinônimo de felicidade.

Agradeço a Deus acima de tudo, por ter me sustentado durante todo esse tempo. Agradeço àquelas pessoas que pelo caminho deixaram sua contribuição, oferecendo-me auxílio nas horas incertas, e suas impressões.

Mas principalmente agradeço àquelas que, de um modo particular, caminharam comigo bem de perto, verdadeiros anjos em minha vida, ou seja:

- Minha família, por suportar e compreender minhas ausências;
- Minha querida irmã Fernanda, pelo apoio e incentivo de sempre;
- À Margareth, minha comadre, mais do que amiga, minha irmã, presente em todas as horas desta jornada. Um presente de Deus em minha vida... Sem palavras para expressar minha gratidão;

- À Cláudia, outra grande amiga, pela parceria e cumplicidade, pelas experiências compartilhadas, conhecimento e informação, e ainda pelo apoio bem presente nos momentos de angústia e desânimo;
- À Nicolle, pelo suporte técnico, indispensável nos momentos de dúvidas e construção do trabalho;
- Ao Professor Doutor Mauro Marques e a sua equipe, por oportunizar esta realização;
- Ao Professor Doutor Jorge Manuel Ferreira Pinto, meu orientador, pela compreensão, sabedoria, e dedicação durante todo o processo de elaboração desta pesquisa, conduzindo-me com maestria até a finalização;
- E finalmente aos surdos e amigos da Escola Municipal Arlete Rosa Castanho, por fazerem parte da minha história profissional.

A todos, o meu carinho e eterna gratidão!

RESUMO

As práticas de leitura, inclusive literárias, e o hábito de ler, tem sido bastante valorizadas e incentivadas no cenário educacional brasileiro nos dias de hoje, sinalizando novos rumos e novas perspectivas para o ensino da Língua Portuguesa, principalmente para os estudantes surdos, absorvida como segunda língua. Este estudo de caso, com abordagem qualitativa, procurou refletir e compreender as concepções de estudantes surdos e professores ouvintes de uma instituição de ensino para surdos, pertencente a um município do Estado do Rio de Janeiro / Brasil, sobre a funcionalidade do texto literário no ambiente escolar, relacionada à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita e, conseqüentemente, à formação do leitor. Esta pesquisa foi construída tendo como referência o acesso dos estudantes surdos ao ambiente literário, fato este de direito enquanto cidadãos, tendo a escola como principal mediadora deste processo, considerando ainda as práticas pedagógicas existentes no contexto escolar para o ensino de uma segunda língua. Contudo, torna-se relevante abordar a escassez de trabalhos relacionados a esta temática, ou seja, o ensino da Língua Portuguesa escrita e o uso do texto literário na prática pedagógica. Assim, na perspectiva desta pesquisa, dez participantes foram submetidos às entrevistas semi-estruturadas, contribuindo significativamente para posterior análise e triangulação de dados. Os resultados obtidos convergiram para uma dualidade entre as concepções dos estudantes e professores sobre o tema, e a realidade existente na instituição, sobre a prática de sala de aula e, conseqüentemente, as experiências vivenciadas por eles.

PALAVRAS-CHAVE: Surdez; Língua Portuguesa escrita como segunda língua; Leitura literária; Texto literário.

ABSTRACT

Reading practices, including literary practices, and the habit of reading, have been highly valued and encouraged in the Brazilian educational scene today, signaling new directions and new perspectives for Portuguese Language teaching, especially for deaf students, absorbed as second language. This case study, with a qualitative approach, sought to reflect and understand the conceptions of deaf students and hearing teachers of a deaf education institution, belonging to a municipality in the State of Rio de Janeiro / Brazil, about the functionality of the literary text in the school environment, related to the learning of the written Portuguese language and, consequently, to the formation of the reader. This research was constructed with reference to the access of deaf students to the literary environment, a fact of right as citizens, having the school as the main mediator of this process, considering also the pedagogical practices existing in the school context for the teaching of a second language. However, it is relevant to address the shortage of works related to this subject, namely, the teaching of written Portuguese and the use of literary text in pedagogical practice. Thus, in the perspective of this research, ten participants were submitted to semi-structured interviews, contributing significantly to later analysis and triangulation of data. The results obtained converge to a duality between students and teachers conceptions about the subject, and the reality that exists in the institution, about classroom practice and, consequently, the experiences lived by them.

KEYWORDS: Deafness; Portuguese Language Written as a second language; Literary reading; Literary text.

ÍNDICE

LISTA DE QUADROS	xi
LISTA DE FIGURAS	xiii
LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS	xv
INTRODUÇÃO	1
1. Capítulo I – Revisão de Literatura	7
1.1. Educação e Surdez	7
1.1.1. Comunicação, Interação e Conhecimento	7
1.1.2. A Educação de Surdos ao Longo do Tempo	15
1.1.3. Aspectos Históricos dos Estudantes Surdos no Brasil	18
1.1.4. Por uma Educação com Bilinguismo para Surdos	22
1.2. Os Desafios da Leitura e da Escrita	26
1.2.1. A Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita Como Segunda Língua	35
1.2.2. Por Entre os Meandros do Texto	42
1.3. A Literatura e Suas Contribuições	51
1.3.1. O Direito à Literatura	52
1.3.2. A Formação Leitora	55
1.3.3. A Literatura no Ambiente Escolar	57
1.3.4. O Valor do Texto Literário	62
2. Capítulo II – Estudo Empírico	69
2.1. Problema e Objetivos	69
2.1.1. Ponto de Partida	69
2.2. Objetivos Propostos	74

2.3. O Percurso Metodológico	76
2.4. A E. M. Arlete Rosa Castanho: Objeto de Estudo	79
2.5. Os Participantes da Pesquisa	95
2.6. Técnicas da Recolha de Dados a Utilizar	100
2.7. Técnicas de Tratamento de Dados a Utilizar	104
2.8. Confiabilidade e Validade	106
3. Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados	109
3.1. Análise dos Dados Obtidos por Meio das Entrevistas	115
3.1.1. O Que Pensam os Estudantes Surdos?	115
3.1.2. O Que Pensam os Professores Ouvintes?	134
3.2. Triangulação dos Resultados	148
4. Considerações Finais	161
5. Referências Bibliográficas	167
6. Apêndices	177
Apêndice A – Solicitação de Autorização e Consentimento Informado	179
Apêndice B – Guião de Entrevista (Alunos)	181
Apêndice C – Guião de Entrevista (Professores)	183
Apêndice D - Grelha para a Análise de Conteúdo (Professores)	185
Apêndice E - Grelha para a Análise de Conteúdo (Estudantes Surdos)	187

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Código de Referência Para Identificação dos Participantes do Estudo. ..	112
Quadro 2. Descrição dos Estudantes Participantes do Estudo	113
Quadro 3. Descrição dos Professores Participantes do Estudo	114

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Mapa da Divisão Regional do Rio de Janeiro.	80
Figura 2. Mapa da Cidade de Cabo Frio/RJ – Brasil.....	81
Figura 3. Mapa com a Localização da Unidade Escolar Pesquisada.....	82
Figura 4. Classe Especial – Estudantes Surdos	83
Figura 5. Atividades Desenvolvidas nos Primeiros Anos da Escola	85
Figura 6. Curso de LIBRAS Para Professores – Ano 1995	87
Figura 7. Atividades Realizadas na Sala de Leitura – Ano 2012.	90
Figura 8. Espaço Destinado aos Livros da Escola – 2017	91
Figura 9. Fachada e Espaço Físico da E. M. Arlete Rosa Castanho.....	93
Figura 10. Atividades Desenvolvidas na Escola.....	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

FENEIS – Federal Nacional de Educação e Integração dos Surdos

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Plano Político Pedagógico

PNE – Plano Nacional de Educação

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

INTRODUÇÃO

Diferentes abordagens e tentativas de instruir a pessoa surda surgiram ao longo da história. Porém, nas últimas décadas, práticas desfavoráveis à aprendizagem, resultaram em baixo desempenho escolar.

Skliar (2001), ao analisar o aparente fracasso educacional dos surdos, onde a falta de compreensão e produção de significados, o analfabetismo massivo, o baixo índice de surdos cursando o ensino superior, a desqualificação profissional, entre outros, considera que o principal desajuste esteja no modo como se percebe a pessoa surda. Isto inclui perceber os seus direitos linguísticos e de cidadania, as diferentes teorias de aprendizagem, o papel do professor ouvinte na aproximação com os alunos surdos, os mecanismos de participação das comunidades surdas no processo educativo. O autor acrescenta ainda, ao concluir sua análise, que não podemos considerar que houve fracasso, pois a educação de surdos conseguiu alcançar os resultados previstos em função dos mecanismos e relações de poderes e saberes que foram estabelecidos e vivenciados.

Assim, entre ensaios, erros e acertos, a Educação de Surdos avança significativamente. É possível nos dias de hoje encontrar uma diversidade de pesquisas e estudos teóricos com a tentativa de entender e explicar os processos linguísticos, cognitivos e educacionais pelos quais a pessoa surda passa, respeitando suas especificidades enquanto minoria linguística. Porém, poucos estão direcionados à prática de sala de aula, no que se refere ao ensino de uma segunda língua, e que represente caminhos para uma efetiva aprendizagem da língua escrita.

De igual maneira, no cenário contemporâneo, os trabalhos direcionados à pesquisa e investigação envolvendo Literatura, surdez e práticas literárias em sala de aula ainda são bastante reduzidos. Observamos, porém, um movimento, ou melhor, um maior interesse por parte dos pesquisadores e educadores quanto às práticas de letramento literário e leitura literária voltadas para os surdos, onde a Literatura Surda é valorizada, como também onde a Língua de Sinais surge como principal via para alcançar a significação e o conhecimento.

Nesta dinâmica, tendo como princípios o direito à cultura, o acesso à informação e ao conhecimento, consideramos oportuno dizer que interação e sentido unem-se como elementos norteadores para significar os processos de escrita, percebendo as contribuições que a Literatura e o uso do texto literário podem oferecer, e ainda oferecendo um olhar diferenciado para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita no âmbito da sala de aula, valorizando assim a pessoa surda enquanto sujeito ativo e participante na sociedade.

Com o olhar investigativo sobre uma instituição municipal de ensino para surdos na cidade de Cabo Frio, interior do Estado do Rio de Janeiro, no Brasil, debruçamos nossos estudos com o propósito inicial de apontar as práticas que envolvem Literatura e a presença do texto literário neste ambiente formador, buscando examinar, sobretudo, as concepções que envolvem alunos e professores sobre seus usos e funções, enquanto colaboradores em potencial para a aprendizagem da leitura e escrita durante o processo educacional do surdo.

Assim, na perspectiva desta pesquisa, buscou-se discutir aspectos relevantes sobre o valor atribuído à abordagem do texto literário relacionado

à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita no ambiente escolar, para a ampliação do conhecimento e, conseqüentemente, para a formação do leitor.

Para tanto, foram feitas as aproximações necessárias aos docentes e discentes selecionados da instituição investigada, por meio de uma abordagem qualitativa, através da realização de entrevistas como instrumento de pesquisa e fonte de informação.

A coleta de dados junto aos estudantes surdos foi feita através de filmagens, objetivando garantir o registro das informações por imagem. Com os professores, no entanto, a coleta aconteceu por duas vias, tanto através de áudios como também através de filmagens.

Uma vez coletados os dados, procedemos à transcrição das entrevistas e, em seguida, à organização dos dados obtidos sob forma de categorias, representando assim, a base para a análise de conteúdo desenvolvida, tendo como referências teóricas autores como Vigotsky (1991) e Costella (2014) por exemplo. Para além destes, buscamos em outros autores sustentação teórica específica para nos auxiliar na elaboração desta pesquisa. Assim, quanto aos referenciais teóricos relativos à Surdez e à Educação de Surdos, destacamos Quadros (1997), Goldfeld (2001), Góes (2012), Ferreira-Brito (1993), entre outros. No que se refere aos estudos envolvendo a aprendizagem da leitura e escrita, lembramos as considerações de Cagliari (2009), Geraldi (2012) e Kato (2007) e para sustentar as referências sobre o texto, destacamos principalmente as contribuições de Marcuschi (2016) e Koch (2014). Para as abordagens literárias e o contexto do texto literário, buscamos basicamente suporte nas considerações de Gaignox (2014), Perissé (2006) e Abraão & Pereira (2015).

Ademais, consideramos ainda referenciais empíricos sobre o uso do texto literário em práticas educacionais junto aos surdos, como forma de trazer à

luz experiências que valorizem e ofereçam aos surdos em sala de aula, o contato com o universo literário de forma significativa e coerente.

O capítulo 1 possibilita situar-nos dentro de uma perspectiva histórica sobre a evolução da comunicação humana, desde os primórdios até o surgimento da escrita, considerando a importância da linguagem para o desenvolvimento cognitivo e social do homem, através da qual originaram as línguas existentes, inclusive as línguas gesto/visuais, utilizadas pelas pessoas com surdez para alcançar significação e sentido, e interagir com o meio em que vivem. Nesta direção, descreve a trajetória dos surdos em busca pelo respeito à sua diferença e reconhecimento enquanto minoria linguística, enquanto sujeitos participantes de uma sociedade, com direitos e deveres que precisam ser considerados. Assim, o processo educacional é abordado, evidenciando o contexto da sala de aula no ambiente escolar, as relações estabelecidas com o universo literário e a abordagem do texto literário relacionados à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, oferecendo assim, suporte teórico para esta investigação.

No capítulo 2, evidenciamos o estudo empírico dado à pesquisa, ou seja, apresentamos os sujeitos participantes, a metodologia utilizada, a forma de coleta dos dados, assim como o instrumento escolhido para dar visualidade aos resultados obtidos.

O capítulo 3, evidencia a análise realizada, estabelecendo comparações entre os resultados, apontando convergências e divergências entre as entrevistas, tecendo considerações sobre os dados coletados. Em um segundo momento, é proposta uma discussão sobre os resultados, dentro das possibilidades e limitações existentes, considerando os aspectos teóricos e os resultados obtidos, em consonância com a dinâmica educacional do nosso país.

Desta forma esperamos, no final deste processo investigativo, contribuir significativamente para a reflexão sobre o tema em questão, ao sinalizar as concepções que permeiam as relações educacionais da instituição pesquisada, a diversidade de opiniões entre professores e alunos, estimulando assim novos olhares, novos fazeres, e principalmente, um repensar sobre as experiências literárias e a funcionalidade do texto literário na prática escolar de estudantes surdos, oferecendo, desta maneira, uma valiosa contribuição para novos estudos e pesquisas.

1. **CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA**

1.1. **EDUCAÇÃO E SURDEZ**

1.1.1. **Comunicação, Interação e Conhecimento**

É possível perceber a inclinação do ser humano por um comportamento gregário desde os primórdios da civilização humana. Seja pela sobrevivência, ou até mesmo pela necessidade de enfrentar em conjunto as dificuldades impostas pela natureza, demonstrou desde o início um comportamento diferente dos outros animais (Serrano,2009).

A interação e as experiências com o meio, proporcionaram ao homem o amadurecimento necessário para revelar a sua essência sociável e viver em pequenos grupos. Como consequência dessas inter-relações, a comunicação aconteceu.

Comunicar, entre outras definições, significa ‘tornar comum’, ‘partilhar’, ‘conferenciar’, e deriva do latim *communicare*. Segundo expressa o dicionário Houaiss (2015), comunicar significa transmissão de uma mensagem, ou até mesmo via de acesso. Desta maneira, podemos entender o ato de comunicar como sendo de vital importância e fundamental para a existência humana. Em uma reflexão mais ampla, comunicação representa vida, interação, uma vez que implica o transporte de ideias de um ponto para o outro.

No princípio, segundo Costella (2014), a necessidade do homem pré-histórico em exprimir suas intenções e sentimentos, levou-o a estabelecer

contato com seus semelhantes através de gritos e gestos. Com o tempo, a linguagem se aprimorou ao designar as coisas individualmente. Na sequência, surge a palavra, não apenas para representar e indicar um único objeto, mas com o propósito de indicar todos os objetos de uma mesma espécie. E assim, conforme expressa o mesmo autor, “a palavra se transformou em vestimenta de ideias” (p.15). Ou seja, revestida de significados e intenções, tornou-se singular e forma complexa de comunicação.

É importante destacar a relevância deste momento para a humanidade. Através dela, a transmissão do conhecimento se tornou eficiente entre gerações, sendo possível o surgimento de grupos com fortes traços culturais:

A fala foi o passo inicial de um itinerário impressionante. Misteriosa quanto a suas origens, que reconstituímos apenas por meio de conjecturas, ela permitiu a eficiente transmissão do conhecimento de uma geração para a outra, fazendo surgir grupos humanos homogeneizados por um acervo cultural comum, o que assegurou, assim, as raízes iniciais de todas as civilizações (Costella, 2014, p.16).

Com o tempo, o homem encontrou uma maneira de associar um som a um gesto, ação ou objeto. E desta forma, os signos surgiram referenciando algo à uma ideia, representando significação social e entendimento (Perles, 2007).

A linguagem humana tem sido alvo de estudos e pesquisas, e a ideia defendida por diversos autores é de que, enquanto acontecimento único e universal, sua compreensão dependerá das concepções individuais relacionadas aos aspectos históricos, culturais e sociais que a envolvem. Definí-la implica estabelecer limites diante da grandeza e abrangência de seu alcance. Conforme Lyons (1987), a linguagem fundamenta toda a nossa existência e nos faz respeitá-la por sua abrangência.

Koch (2002) considera que a linguagem pode ser compreendida como um meio de expressão do indivíduo através dos processos simbólicos em

manifestação, e relacionados às faculdades próprias da cognição humana. Complexa e abstrata, alcança dimensão e propriedade que vai além. Ao expandir-se e adaptar-se, manifesta-se de acordo com a necessidade humana.

No âmbito da Língua, linguagem e língua se relacionam de forma intensa e estreita. Enquanto acontecimento, as línguas se manifestam dentro de um ambiente natural da linguagem, porém intimamente relacionadas às particularidades de um grupo social, de uma comunidade, de cada sociedade ao se expressarem. Portanto, é possível compreender que as línguas surgem de forma natural e se constituem socialmente, através das necessidades de cada grupo, de cada sociedade. De acordo com o entendimento de Koch (2002) sobre o tema, a autora complementa:

A língua se configura nas práticas sociais de uma sociedade, de uma comunidade. Então, a língua se configura dentro do meio social, como expressão do meio social, lugar de interação entre os membros de uma sociedade e nesse lugar de interação é que se constituem as formas linguísticas e todas as maneiras de falar que existem numa determinada época, numa determinada sincronia (p.124).

Vigotsky (1991a), em seus estudos sobre pensamento e linguagem, expõe a importância e o valor da linguagem para a elaboração de processos mentais, da mesma maneira em que exerce a função de equilibrar o pensamento. Considera o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento vinculado ao contexto sociocultural dos indivíduos, percebidos através das interações sociais, em um constante processo de transformação:

Isto nos leva a outro fato inquestionável e de grande importância: o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança (p.44).

A visão sociointeracionista postulada por Vigotsky (1991a) destaca ainda que o pensamento e a fala apresentam origens diferenciadas geneticamente, e ambas as funções apresentam desenvolvimento distintos, em processos diferenciados e independentes. Essas funções, conforme o autor, se encontrarão posteriormente para dar início a uma nova forma de comportamento, onde “a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados” (p.37).

Para que as palavras alcancem significação, Vigotsky (1991a) menciona a existência de uma correlação entre pensamento e fala, onde é possível observar a manifestação do pensamento vinculado à visibilidade da fala, na mesma proporção em que é possível considerar a visibilidade do pensamento através do fenômeno da fala.

Portanto, o autor considera ser determinante a aquisição de uma Língua para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de uma pessoa, porém, não estando associada à fala necessariamente.

Considerando a diversidade de possibilidades que a linguagem nos oferece, nos remetemos à pessoa surda, posto a necessidade de comunicação com o meio em que vive e sem acesso auditivo, pois busca encontrar caminhos através do gestual, da oralidade e da própria representação gráfica para integração social. E ainda, considerando a predisposição inata para aquisição de uma língua, para a pessoa surda a Língua de Sinais surge com o valor de primeira língua, dado o aspecto visuoespacial característico, garantindo processos mentais essenciais para o seu desenvolvimento linguístico e cognitivo desde os primeiros anos de vida (Quadros, 1997).

Neste sentido, Vigotsky (1991a) destaca ainda que, a linguagem não depende do som. O que importa é o uso funcional de quaisquer signos que podem exercer um papel correspondente ao da fala nos homens:

A linguagem não depende necessariamente do som. Há, por exemplo, a linguagem dos surdos-mudos e a leitura dos lábios, que é também interpretação de movimentos. Na linguagem dos povos primitivos, os gestos têm um papel importante e são usados juntamente com o som. Em princípio, a linguagem não depende da natureza do material que utiliza (p.33).

Observamos que o valor linguístico dos sinais criados pelos surdos ao comunicarem-se, estão ancorados pelas necessidades evolutivas que, ao longo do tempo, apontaram para a importância do aspecto visual na evolução humana, como também pela necessidade vital do homem em estabelecer comunicação.

Nesta perspectiva, as Línguas de Sinais representam uma forma de comunicação e, como qualquer outra língua, tem estruturas próprias (Ferreira- Brito, 1993).

Quadros (1997) acrescenta que as línguas de sinais são naturais, pois surgiram da mesma maneira que as línguas orais e conforme a necessidade dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para se expressarem:

Tais línguas são naturais internamente e externamente, pois refletem a capacidade psicológica humana para a linguagem e porque surgiram da mesma forma que as línguas orais – da necessidade específica e natural dos seres humanos de usarem um sistema linguístico para expressarem ideias, sentimentos e ações. As línguas de sinais são sistemas linguísticos que passaram de geração em geração de pessoas surdas. São línguas que não se derivam de línguas orais, mas fluíram de uma necessidade natural de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal auditivo-oral, mas o canal espaço-visual como modalidade linguística (p.47).

Para além destas considerações, as manifestações linguísticas através das línguas de sinais, têm possibilitado ainda à pessoa surda a oportunidade de interação e a construção de uma nova identidade.

Imagem e expressão visual, canais de significação e compreensão para os indivíduos com surdez e, intensamente valorizadas em nossa sociedade, são

observadas desde os primórdios da evolução humana quando da iniciativa dos nossos antepassados em criar uma forma de extravasar seus anseios, necessidades, emoções e sentimentos, demonstraram ser uma forma de representatividade e expressão humana (Perles, 2007).

Portanto, na sequência evolutiva, observando as considerações de Kato (2002) e Costella (2014), em um dado momento o homem gravou marcas às quais atribuiu um significado, lançando assim os fundamentos do processo de escrita. Ambos destacam a importância da escrita pictográfica quando, através de desenhos e objetos em sequência, formou-se um relato coerente, passando assim, para as representações gráficas com um sentido convencional maior e abstrato, distinguindo o desenho como arte de um sistema pictográfico de comunicação: os ideogramas. Posteriormente, surgem alguns sistemas de escrita que, ao isolarem as sílabas e as letras, alcançaram o registro das palavras.

Com isto, Costella (2014) conclui:

Com a escrita, o homem venceu o tempo e, mais ainda, venceu o espaço. Ela permitiu a fixação do conhecimento humano em um suporte material – papiro, cerâmica, papel, etc. – mantendo-o disponível ao longo do tempo para sucessivas e inumeráveis gerações, e, simultaneamente, admitiu a disseminação desse conhecimento à distância por meio do simples transporte daquele suporte (p.17).

Durante muito tempo, cultura e conhecimento continuaram sendo transmitidas oral e visualmente, inseridas em práticas sociais educativas de maneira informal. O surgimento da escrita representou uma forma de poder, a capacidade de registrar fatos ocorridos ao longo do tempo que estavam fadados ao esquecimento, e uma forma eficaz de transmissão do conhecimento aos descendentes (Kato, 2002).

Desde a Antiguidade apenas alguns privilegiados, representantes das classes dominantes, se beneficiavam do conhecimento da escrita. Posteriormente, na Idade Média, embora se observasse prática semelhante, o processo educacional concentrou-se em dois núcleos básicos: a família e a comunidade cristã, no qual os Padres surgiram como os primeiros educadores (Giles, 1987).

E foi justamente neste cenário que a Educação começou a tomar novos rumos. Os ideais renascentistas e humanistas, ao proporem um novo modo de olhar o mundo, conseqüentemente propuseram, também, modificações significativas na maneira de ensinar. Nesta direção, Kato (2002) destaca o importante papel da igreja para validar a escrita quando, através da iniciativa de Martinho Lutero¹, se questionou a autoridade oral e requisitou-se a Bíblia como fonte verdadeira do conhecimento. “Ler, a partir daí, passou a ser o mesmo que ter acesso à fonte primária, original” (p.34).

A principal ação do movimento proposto pela Reforma Protestante foi transferir o processo educacional para o Estado nos países aliados, objetivando o ensino público, embora fosse possível ainda perceber traços elitistas e religiosos (Gadotti, 1996).

A escrita passa então, a ser usada como uma linguagem institucional e como a linguagem de transmissão de conhecimento coletivo (Kato, 2002).

A partir de então, observou-se mudanças significativas para a vida em sociedade. Cresce a preocupação e a necessidade de reflexão de uma forma mais ampla e profunda, sobre as práticas pedagógicas enquanto práticas

¹Martinho Lutero: Monge e professor de teologia germânico que se tornou uma das figuras centrais da Reforma Protestante (Baker, 2004).

sociais, enfatizando, sobretudo, o conhecimento globalizado e a compreensão da própria condição humana, de sua existência, sua identidade, suas incertezas, seu desenvolvimento e compromisso com a vida e com o outro de sua espécie. Cresce também, as manifestações dos movimentos sociais minoritários, visando maior autonomia e representatividade na sociedade, tratamento igualitário, amparo enquanto cidadãos e respeito por fazerem parte do meio social (Palma-Filho, 2010).

Nesta direção, ressaltamos que as pessoas com deficiência, em especial as pessoas surdas, razão desta pesquisa, que ao longo de seu desenvolvimento socio-histórico, registraram momentos de opressão, desrespeito e descaso, e que progressivamente vêm conquistando reconhecimento e espaço no ambiente coletivo da sociedade (Quadros, 1997).

Somos sabedores de que as necessidades oriundas do meio social são refletidas pela escola e que, enquanto instituição, exerce a função sustentadora desta realidade. Portanto, concordamos com Góes (2012) quando refere que, nos dias de hoje as pessoas surdas buscam conhecimento e escolaridade, convivendo entre os conflitos oriundos de uma realidade voltada para uma proposta inclusiva de educação e de seus ideais enquanto comunidade linguística distinta da comunidade majoritária.

O estudo em tela nos leva a entender que, o passado é importante para melhorar as ações futuras. Com este entendimento, para compreender a pessoa surda e o caminho educacional pelo qual percorreu ao longo da história, há que se buscar no processo histórico da educação de surdos o conhecimento e o aprimoramento dos saberes, com o propósito de contextualizar as práticas educacionais existentes e as tendências da atualidade.

1.1.2.A Educação de Surdos ao Longo do Tempo

Autores como Quadros (1997), Goldfeld (2001) e Ferreira-Brito (1993) nos levam a perceber a pessoa surda sob o olhar de sua diferença, enquanto sujeito ativo na sociedade e respeitado pelas suas especificidades, refletindo a evolução histórica pelo qual passaram.

Inicialmente incompreendidos, os surdos eram vistos pela sociedade de forma negativa. Na Antiguidade, viviam à margem da sociedade e eram tratados de diferentes maneiras. No princípio, eram considerados incapazes, eram submetidos a maus tratos, viviam excluídos, segregados e muitas vezes exterminados, sendo considerados estorvos para a sociedade. Nesta condição viveram os surdos até que, a partir do século 16, se observaram os primeiros registros de educadores de surdos (Goldfeld, 2001).

A preocupação com a Educação das pessoas surdas só aconteceu verdadeiramente a partir da necessidade dos filhos dos nobres serem educados, para que lhes fosse assegurado o lugar social ou seus direitos de herança (Góes, 2012).

Goldfeld (2001) e Rocha (2013) concordam que, ao longo da história, educadores experimentaram maneiras variadas de ensinar a pessoa surda, surgindo na oportunidade, diferentes técnicas e metodologias de ensino. Algumas destas metodologias baseavam-se na língua oral, onde a aprendizagem através da oralidade era valorizada. Outras observavam as línguas de sinais, valorizando o aspecto espaço-visual, criadas pelas comunidades surdas de geração em geração.

O advento de novas tecnologias favoreceu o aprendizado da fala pela pessoa surda, despertando assim, maior interesse pelo método oral. Conseqüentemente, cresceu o número de profissionais adeptos à nova idéia,

opositores à Língua de Sinais, ao considerá-la prejudicial à aquisição da língua oral (Goldfeld, 2001).

O Segundo Congresso Internacional sobre Educação de Surdos, realizado em Milão no ano de 1880, marcou uma nova fase para a educação das pessoas surdas. Neste congresso, prevaleceram as teses de que somente através da fala seria possível a integração da pessoa surda à vida social, e que as línguas de sinais prejudicariam o desenvolvimento da linguagem. Em todo o mundo, a oralização tornou-se prioridade, e a Língua de Sinais deixou de ser utilizada. Consolidada no início do século 20, a oralização predominou por um longo período, sendo possível perceber atividades relacionadas ainda nos dias de hoje (Góes, 2012).

O Oralismo prevê, enquanto proposta educacional, o domínio da língua oral majoritária através do treinamento oral, ao longo de um determinado período de tempo. Nesta perspectiva, as disciplinas escolares deixaram de ser prioridade e, conseqüentemente, observou-se uma queda considerável no nível de escolarização da pessoa surda (Goldfeld, 2001).

Dentro desta perspectiva, Góes (2012) destaca:

Entre as muitas críticas, aponta-se o fato de que, embora pretenda propiciar a aquisição da linguagem oral como forma de integração, esse trabalho educacional acentua, ao invés de eliminar, a desigualdade entre surdos e ouvintes quanto às oportunidades de desenvolvimento. Dificulta ganhos nas esferas lingüística e cognitiva por exigir do surdo a incorporação da linguagem exclusivamente numa modalidade à qual este não pode ter acesso natural. E, na tentativa de impor o meio oral, interditando formas de comunicação gestual-visual, reduz as possibilidades de trocas sociais, somando, assim, obstáculos à integração pretendida (p.46).

Após as publicações do pesquisador *William Stokoe* referindo-se à Língua de Sinais Americana como língua, com características das línguas orais, houve um grande interesse por parte dos pesquisadores em aprofundar seus conhecimentos sobre a Língua de Sinais e a sua aplicação na educação e na

vida da pessoa surda. Paralelamente, a Comunicação Total, corrente que defende o uso de diversas formas de comunicação, surge no cenário educacional em meados do século 20, com a proposta de oferecer recursos comunicativos com vista ao ensino da língua majoritária, e oferecer também acesso aos conteúdos escolares (Goldfeld, 2001).

Enquanto filosofia, o enfoque da Comunicação Total não está na visão patológica da surdez, mas na forma em que a pessoa surda passa a ser vista. A surdez representa, portanto, uma marca, um diferencial, com repercussões de ordem social. Diante da diversidade de possibilidades comunicativas e interpretações variadas sobre a proposta, a abordagem bimodal ganha destaque propondo o ensino da língua majoritária em duas modalidades simultâneas: a língua falada e sinalizada. O bimodalismo provocou uma série de questionamentos e, enquanto os defensores da Comunicação Total argumentavam que o problema estava na implementação da proposta, opositores questionavam o espaço dado à Língua de Sinais enquanto fonte para o desenvolvimento da pessoa surda e construção de sua identidade (Góes, 2012).

Em meio aos questionamentos sobre as formas de educação das pessoas com surdez, uma nova orientação educacional surge neste cenário, com vista à efetiva formação bilíngüe da pessoa surda: o Bilinguismo (Rocha, 2013).

A proposta bilíngüe entende a Língua de Sinais como primeira língua da criança surda, devendo ser aprendida o mais cedo possível, enquanto a língua oficial utilizada pelo seu país, sua segunda língua. Góes (2012) ressalta que a implementação desta abordagem requer mudanças significativas, de concepção e reorganização nos atendimentos em instituições, em escolas e nas famílias.

Visando entender e respeitar o surdo em suas particularidades e, conseqüentemente, sua forma singular de pensar e agir, “o conceito mais importante que a filosofia Bilíngüe traz, é de que os surdos formam uma comunidade, com cultura e língua próprias” (Goldfeld, 2001, p.39).

Atualmente, o Bilinguismo apresenta destaque no cenário educacional para surdos, com pesquisas, discussões e projetos sendo desenvolvidos.

Despontam, neste cenário, experiências no âmbito da educação bilíngüe em países da Europa e em alguns países da América do Sul. No Brasil, porém, observa-se o registro de experiências localizadas, refletindo um movimento de transição de ideologias, e o início de uma nova fase para a Educação de Surdos no país (Góes, 2012).

1.1.3.Aspectos Históricos dos Estudantes Surdos no Brasil

O contexto educacional da pessoa surda no Brasil, ao longo do tempo, tem sido marcado por mudanças significativas quanto às abordagens de ensino.

A Educação de Surdos teve seus primeiros passos com a chegada do francês Harnest Huet, professor surdo trazido pelo Imperador D. Pedro II ao país. No ano de 1857, foi fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES. Inicialmente a instituição utilizava a Língua de Sinais e posteriormente, acompanhando as tendências mundiais, adotou o Oralismo. Ainda assim, a Língua de Sinais sobrevivia, de forma sólida e paralela (Goldfeld, 2001).

Após passarem por uma abordagem educacional Oralista, onde a reabilitação oral-auditiva dominou durante um longo período e, na sequência,

pela abordagem educacional filosófica da Comunicação Total, onde o uso concomitante da língua oral e da língua de sinais eram possíveis estabelecendo uma comunicação bimodal, a partir da década de 80 a Língua de Sinais passa a ser objeto de interesse de pesquisadores e estudiosos como Ferreira-Brito (1993), Karnopp & Pereira(2006) e Quadros (1997), com vista a investigar a Língua Brasileira de Sinais, e também a sua aquisição.

Com este entendimento, a proposta educacional bilíngue surge neste ambiente objetivando um olhar diferenciado para a Educação de Surdos no Brasil. Com as mudanças advindas por uma nova concepção sobre si mesmo e de sua participação no mundo, os surdos vêm conquistando espaço, respeito e reconhecimento de suas especificidades dentro da sociedade em que vive.

A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (1996), tendo como ponto de partida as comunidades linguísticas, visa garantir um desenvolvimento duradouro e equitativo para toda a humanidade, favorecendo um quadro de organização política da diversidade linguística baseado no respeito, na convivência e no benefício recíprocos (Pereira, 2002).

Nos dias de hoje, é possível encontrar no Brasil, diretrizes e leis que orientam as políticas públicas voltadas para a educação da pessoa surda, como a Lei 10.098/94, de 23 de março de 1994 que, inicialmente, entre outros assuntos, prevê a acessibilidade à Língua de Sinais (Lacerda, 2015).

Através da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, a LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais foi oficialmente reconhecida como língua utilizada pelos surdos:

Art.º. 1º. É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com

estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Na sequência, o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta o art.18 da Lei nº 10.098/00 e a Lei nº 10.436/02 estabeleceu entre outros assuntos, segundo Pereira (2014), a obrigatoriedade das escolas oferecerem aos alunos surdos uma educação bilíngue, onde a Língua Brasileira de Sinais se tornou a primeira língua e a Língua Portuguesa a segunda, regulamentando, assim, como disciplina curricular. Conforme a autora, a Língua de Sinais foi reconhecida e trazida novamente para a Educação após quase um século de proibição.

O decreto trata ainda de assuntos como a inserção da LIBRAS como disciplina nos cursos de nível superior voltados para a formação de professores, a garantia ao atendimento em turno diferenciado no Atendimento Educacional Especializado, com vista ao desenvolvimento de complementação curricular utilizando equipamentos e tecnologias de informação, serviços de tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa em salas de aulas e em outros espaços educacionais, e ainda a regulamentação para a formação dos professores e instrutores de LIBRAS.

Segundo a autora, outros documentos vislumbram e defendem a educação bilíngue, como: a Declaração dos Direitos Linguísticos da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (1996), a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990), entre outros.

Timidamente, o Brasil segue ajustando-se às novas diretrizes, promovendo cursos de especialização, sequenciais e tecnológicos para atender aos interesses sociais e às exigências internacionais (Lima, 2015).

A partir da década de 90, uma reforma educacional foi organizada em nosso país tendo como um dos documentos de referência a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, elaborado na Conferência Mundial na Tailândia – 1990. Orientadas por esta publicação, outras ações públicas foram feitas, como a organização de diretrizes curriculares, referenciais curriculares e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

A Declaração de Salamanca também merece destaque. Documento produzido em Espanha em 1994, na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, propõe a adoção de linhas de ação em educação especial que, visando acessibilidade e qualidade, destaca a necessidade em adotar medidas em que todas as crianças tenham a possibilidade de serem admitidas nas escolas regulares, sob o princípio da educação inclusiva (Mélo, Araújo & Soares, 2015).

Portanto, existe atualmente um posicionamento voltado para a política com vista à uma educação inclusiva, embasado por um número significativo de documentos normativos e legais, com o propósito de garantir a premissa de uma escola para todos, assegurando assim, sua efetivação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDBEN (Lei nº 9.394/96), no capítulo V - art.º 58, reforça a ideologia da educação para todos, esclarecendo que deverá ser preferencialmente na rede regular de ensino, conforme define:

Art.º 58 - Entende-se por Educação Especial, para efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em contrapartida, é preciso analisar cuidadosamente o processo de inclusão. Embora a ideia de oferecer uma educação para todos seja bastante

positiva ao receber alunos com diferentes necessidades, a verdade é que os alunos incluídos não têm suas prioridades básicas garantidas, da mesma maneira que a escola não oferece o mínimo de condições para o grupo que já está incluído (Lima, 2015).

Ao tratarmos a inclusão de surdos, é preciso valorizar a Língua de Sinais como forma de igualdade de condições e desenvolvimento para a pessoa surda. Para que haja verdadeiramente uma educação de surdos, torna-se imprescindível um ambiente escolar que ofereça oportunidades para uma comunicação fluente, viva e natural entre os profissionais da escola, professores e alunos, viabilizando todos os tipos de conteúdos curriculares, como também favorecendo a concretização de um modo particular de ver o mundo, com informações e experiências visuais peculiares às necessidades das pessoas surdas.

Em uma perspectiva inclusiva, os desafios para adequar à nova realidade educacional são grandes. É preciso um olhar crítico sobre os apelos feitos por um ensino democrático, observando as normas estabelecidas, mas principalmente as práticas pedagógicas, para não incentivar, conforme diz, “novos modelos de exclusão que se dão por dentro do sistema e são mais perversos, porque jogam com a ilusão da aceitação, da tolerância e da igualdade” (Mélo, Araújo & Soares, 2015, p.334).

1.1.4. Por uma Educação com Bilinguismo para Surdos

A palavra “bilingüismo” origina-se do latim *bilinguis* e, de acordo com o dicionário Houaiss (2015, p.136), significa: “Coexistência de duas línguas

oficiais num país”, ou o “uso regular de duas línguas por um falante ou grupo”.

Em uma visão popular, o termo “bilíngue” pode ser entendido como o domínio de duas línguas distintas, ou seja, a capacidade de aprendizado, supondo-se a competência em duas línguas. Com a evolução social, o conceito de bilinguismo tornou-se amplo e complexo, sofrendo mudanças significativas no último século e, conseqüentemente, difícil de ser definido atualmente.

A literatura atual sugere que o bilinguismo pode acontecer em dois momentos: de forma precoce e espontânea, quando a criança aprende a falar duas línguas ao mesmo tempo até aos três anos de idade, ou de forma diglósica, quando a criança já possui uma língua materna e começa a aprender uma segunda língua após os quatro anos (Quadros, 1997).

Indivíduos bilíngues podem ser diferenciados também com relação à sua identidade cultural, podendo, entre outras formas, identificar-se com os dois grupos culturais e ser reconhecido por cada um deles, tornando-se assim bilíngues biculturais (Megale, 2005).

Para entender melhor esse aspecto, é importante entender primeiramente o conceito de multiculturalismo, que está presente nos dias de hoje. A medida em que vivemos em um mundo globalizado, onde a exposição às diversas línguas e culturas, assim como as atividades sociais, políticas e econômicas que nos envolvem, observamos um movimento social que percebe a cultura como um local de direitos coletivos, com vista ao reconhecimento do próprio grupo, e não apenas relacionada à etnia, a nacionalidade. Desta maneira, podemos entender multiculturalismo como a necessidade de se estabelecer níveis de respeitabilidade e garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros, promovendo uma

convivência pacífica entre grupos majoritários e minoritários, sem que haja preconceito e discriminação (Kelman, 2015).

Apoiada neste ambiente de multiculturalismo, surge a cultura surda. Com vista ao respeito pela diferença, a singularidade do ser surdo e o reconhecimento de sua identidade, as pessoas surdas compartilham experiências comuns de vida, particularidades, incluindo crenças, atitudes, histórias, valores, artes, tradições literárias e, principalmente, uma língua. E, desta maneira, querem ser reconhecidas e respeitadas (Quadros, 1997).

Os surdos, apesar da singularidade que apresentam e por se considerarem integrantes de uma comunidade específica, a comunidade surda, têm dificuldades de se reconhecerem como bilíngues, uma vez que as características do Bilinguismo não são aparentes, como também pelo fato de estarem espalhados por todo o país, não tendo um local geograficamente definido (Kelman, 2015).

Conforme exposto anteriormente, a corrente filosófica do Bilinguismo para surdos surgiu em meados do século 20, a partir das investigações sobre as Línguas de Sinais. O principal argumento desta abordagem é entender a pessoa surda, suas particularidades, sua língua, sua cultura e a forma singular de pensar, agir etc., e não apenas os aspectos biológicos ligados à surdez. E apresenta ainda como pressuposto básico, a concepção de que o surdo deve ser bilíngüe, ao adquirir a Língua de Sinais como língua natural dos surdos, e a língua oficial do país como segunda língua (Goldfield, 2001).

O Bilinguismo propõe ainda mudanças não só no aspectolingüístico-discursivo da pessoa surda ou no processo educacional, sobretudo, avanços na interação social através do contato com adultos surdos, acesso ao letramento e cultura surda, e o surgimento de uma identidade positiva sobre si mesmo (Quadros, 1997).

Dentro desta perspectiva, Skliar (2001) considera:

A mudança registrada nos últimos anos não é, nem deve ser compreendida como uma mudança metodológica dentro do mesmo paradigma da escolarização. O que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua, as definições sobre políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc. (p.7).

Tanto Skliar (2016) quanto Quadros (2004) observam a proposta bilíngüe para surdos como uma oposição aos discursos hegemônicos dominantes na educação destes nos últimos anos, representando uma quebra de paradigma ao romper com a visão clínico-terapêutica da surdez e propondo um novo olhar sobre a pessoa surda em seus aspectos social, cultural e político, reconhecendo, desta maneira, a surdez como diferença.

Embora o Brasil reconheça a Língua Portuguesa como língua oficial, há uma diversidade cultural considerável em nosso país. Desta maneira, a presença de usuários de outras línguas, fruto da miscigenação entre povos e processos migratórios, caracteriza-nos como um país verdadeiramente multilíngüe (Neves & Quadros, 2015).

Nesta direção, é possível encontrar diferentes línguas sendo faladas em nosso país, inclusive duas línguas visuoespaciais sendo utilizadas, como a Língua de Sinais dos Centros Urbanos e a Língua de Sinais dos índios Urubus-Kapor, habitantes da floresta Amazônica, no Estado do Maranhão (Ferreira-Brito, 1993).

Sobre a Língua de Sinais, Ferreira-Brito (1993) lembra ainda que a sua importância não está somente na função comunicativa, mas principalmente em oferecer suporte para a estruturação do pensamento e para o desenvolvimento social e cognitivo.

Enquanto proposta educacional, o Bilingüismo tem sido usado por escolas que se propõem tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar (Quadros, 1997).

É preciso, no entanto, perceber a escola como um valioso espaço de discussão sobre poderes e saberes lingüísticos. O entendimento sobre uma proposta bilíngüe deve ir além do domínio de duas línguas, pois é preciso cuidado para não transformar o Bilinguismo em mais um discurso educacional utópico, e ser assim rapidamente abandonado (Skliar, 2001).

Embora seja possível perceber a existência de uma realidade conflituosa entre o que é desejável e o que é possível na Educação de Surdos do Brasil, atualmente, o fato é que, paulatinamente, a visão sobre a pessoa surda está sendo modificada, ajustando-se às exigências de um grupo minoritário que reclama representatividade e que busca, definitivamente, espaço na sociedade em que vive.

1.2.OS DESAFIOS DA LEITURA E DA ESCRITA

O processo educacional apresenta um significado especial para o desenvolvimento do ser humano, tanto nos tempos idos quanto no momento atual, atribuindo avanços significativos para um futuro melhor e promissor. Assim, podemos entender que é por meio da educação que a compreensão evolui, e que as tomadas de consciência acontecem, promovendo o aperfeiçoamento e transformação social (Vianna, 2006).

Falar em educação nos remete, sobretudo, às práticas relacionadas à aprendizagem e, principalmente, aos atos de ler e escrever.

A aprendizagem da leitura e escrita tem sido amplamente discutida ainda nos dias de hoje entre educadores, estudiosos e por aqueles que se envolvem com as questões educacionais em nosso país. O processo de alfabetização é o momento mais importante para a vida de uma pessoa, e caracteriza-se essencialmente pela aprendizagem efetiva da leitura e da escrita (Cagliari, 2009).

É importante diferenciar o processo de aquisição da língua de um processo de desenvolvimento, seja oral ou escrito, partindo do pressuposto de que a língua é um processo permanente e nunca interrompido. E o conceito de alfabetização dependerá essencialmente de características culturais, econômicas e tecnológicas, assim como valores sociais e funções atribuídos à escrita, diante de suas especificidades e autonomia em relação à língua oral. Nesta direção, alfabetização é, sem dúvida, um processo de representação de fonemas e grafemas, e vice-versa, mas sobretudo “um processo de compreensão / expressão de significados por meio do código escrito” (Soares, 2015, p.16).

Vigotsky (1991a), em suas considerações, estabelece que a escrita apresenta uma função linguística diferente da fala oral, tanto no que se refere à estrutura como em seu funcionamento:

A escrita é uma função linguística distinta, que difere da fala oral tanto a estrutura como no funcionamento. Até mesmo o seu mínimo desenvolvimento exige um alto nível de abstração. É a fala em pensamento e imagens apenas, carecendo das qualidades musicais, expressivas e de entonação da fala oral. Ao aprender a escrever, a criança precisa se desligar do aspecto sensorial da fala e substituir palavras por imagens de palavras (p.85).

Nesta direção, Soares (2015) ao reafirmar as considerações de Vigotsky (1991a), diz que “a língua escrita não é uma mera representação da língua oral” (p.16). E ressalta a impossibilidade da língua escrita ser um registro fiel

da língua oral ao destacar a especificidade morfológica, sintática e semântica da língua escrita. Além do mais, conforme a autora, o discurso oral e o escrito são organizados de forma diferente, cognitivamente.

A criança, inicialmente, não percebe a necessidade da escrita, tendo apenas uma vaga ideia de sua utilidade e representação. Quando se constitui uma fala sem interlocutor e dirigida em sua essência para alguém ausente, os motivos que levam a criança a escrever são essencialmente abstratos e distantes das suas necessidades instantâneas. Portanto, “na escrita somos obrigados a criar a situação, ou a representá-la para nós mesmos. Isso exige um distanciamento da situação real” (Vigotsky, 1991a, p.85).

O processo de elaboração da escrita, segundo Vigotsky (1991b), é constante e se constrói ao longo da vida, tornando-se impossível ser concluído nos primeiros anos de escolaridade. O interesse pela escrita deve ser despertado intrinsecamente na criança e ter algum significado para ela, e assim “incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida” (p.133).

Neste ponto, podemos estabelecer uma analogia entre as considerações de Vigotsky (1991b) com o termo compreendido por Letramento. Conforme Soares (1999), “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p.18). Ou seja, segundo a autora, é uma condição daquele que aprende a ler e escrever e está envolvido em práticas sociais de leitura e de escrita e que, conseqüentemente, modifica sua condição social, entre outras, ao fazer uso dela. Portanto, podemos entender que para ser letrado é preciso fazer uso da leitura e da escrita de forma contínua, correspondendo às exigências feitas pela sociedade e que vai de encontro com as considerações de Vigotsky

(1991b), quando diz que leitura e a escrita precisam ter significado e serem incorporadas às necessidades diárias e construídas ao longo da vida (p.133).

Luria (2016) nos aponta que o desenvolvimento da escrita pela criança inicia-se em um processo anterior à sua exposição à aprendizagem da linguagem escrita no ambiente escolar propriamente.

Corroborando com Luria (2016), Kato (2002) destaca a importância do contato com a língua escrita antes de ir para a escola através da leitura feita pelo adulto, para que a compreensão das diferenças existentes entre fala e escrita sejam estabelecidas:

Crianças que têm o privilégio de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhes é feita pelo adulto, já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferenciam a fala e a escrita (p.14).

Para alcançar sentido é preciso recorrer ao signo linguístico, que se constitui basicamente no local onde acontece o encontro entre significante e significado, e que está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, realizando atualizações em cada um desses momentos de forma diferenciada. É nesta relação entre significante e significado que se encontra a funcionalidade e os usos de uma língua (Cagliari, 2009).

Quando Kato (2002, p.97) diz que “[a] meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido”, a autora considera que a leitura só se tornará bem-sucedida se o leitor for capaz de compreender aquilo que o redator intencionou comunicar, da mesma maneira em que a escrita se tornará bem-sucedida se o redator for capaz de expressar suas intenções de forma que seja possível ao leitor acioná-las facilmente.

Portanto, no que se refere a aprendizagem da leitura, podemos dizer que é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e formação escolar do

indivíduo, e que representa o maior bem que a escola pode oferecer aos alunos. Porém, não se constitui uma tarefa fácil. As dificuldades encontradas durante o processo de aprendizagem ao longo da vida escolar decorrentes dos problemas oriundos de leitura, conduzem ao entendimento de que “Ler é uma atividade extremamente complexa e envolve problemas não só semânticos, culturais, ideológicos, filosóficos mas até fonéticos” (Cagliari, (2009, p.131).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), ao referir-se à leitura, diz:

É um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua. Não se trata apenas de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê (p.53).

Kato (2007) e Cagliari (2009) parecem concordar ao mencionarem práticas existentes em muitas escolas quando, ao priorizarem atividades escritas, refletem a crença de que o aluno conseqüentemente aprenderá a ler. Estudiosos como Ferreiro & Teberosky (1991b), Kato (2007), além de outros anteriormente citados nesta pesquisa, como Vigotsky (1991a) e Soares (2015), apontaram o contrário, que a leitura pode ser adquirida independentemente da escrita.

Dentro desta perspectiva, as metodologias utilizadas nos processos de alfabetização pouco aproveitam as potencialidades demonstradas pelos aprendizes, de significarem os estímulos disponíveis (Kato, 2007).

A leitura se revela quando o leitor decifra a escrita, compreende a linguagem, decodifica as implicações trazidas pelo texto e, em seguida, reflete sobre o assunto levando-o a formar um entendimento e opinião sobre o que

leu. Sendo assim, a leitura pode ser considerada uma atividade de assimilação, de conhecimento, de interiorização e de reflexão, distintamente da escrita, que pode ser compreendida como uma exteriorização do pensamento (Cagliari, 2009).

Nesta linha de pensamento, operações de análise e síntese utilizadas nas concepções sobre a escrita, tanto quanto o crescimento do léxico visual e a familiaridade com as particularidades da língua, contribuem para a percepção instantânea por parte do aprendiz para a dedução e a formulação de hipóteses, possibilitando realizar previsões significativas de acordo com o seu conhecimento linguístico e de acordo com o seu conhecimento prévio, em um movimento de antecipação seguido de confirmação (Kato, 2007).

Desta forma torna-se possível reconhecer uma palavra através do todo, sem analisar as partes, à medida em que o leitor fica cada vez mais eficiente, demonstrando um maior vocabulário visual. Ou seja, as palavras são registradas no léxico visual do indivíduo em um contínuo processo de exposição a elas através do hábito da leitura. Consequentemente, o leitor torna-se capaz de reconhecê-las de forma instantânea e a atribuir-lhes sentido e significado.

O principal objetivo da escrita é a leitura, uma vez que opera no universo de significados carregados pela própria escrita. Assim como existem vários tipos de escrita, também existem correspondentes tipos de leitura, sendo possível uma pluralidade de leituras e sentidos em relação a uma abordagem textual. Portanto, ler é uma atitude profundamente individual, não sendo possível duas pessoas fazerem a mesma leitura de um texto (Cagliari, 2009).

Kato (2007) menciona a existência de dois tipos de processamento da informação, ao descrever os tipos de leitores existente: um chamado *top-down* (descendente) e outro chamado de *bottom-up* (ascendente).

De acordo com uma abordagem descendente, a leitura acontece valorizando o processo dedutivo existentes nas informações não-visuais, destacando o direcionamento da leitura, a ser realizada através da macro para a microestrutura e quanto ao seu uso, privilegiando a função ao invés da forma.

Na abordagem ascendente, o processamento baseia-se no processo indutivo das informações visuais e linguísticas, onde o significado é construído através da análise e síntese das partes, ou seja, da micro para a macroestrutura, em um posicionamento voltado para a composição das unidades linguísticas menores para as maiores, e valorizando essencialmente a forma ao invés da função.

O uso da memória no desenvolvimento da leitura e escritura também tem sua importância, mas Smith (2003) nos diz que a leitura e o seu aprendizado dependem especialmente daquilo que é possível fazer sentido, ou seja, daquilo que já se sabe e não da memorização em si.

O aparecimento da escrita significou um fato histórico de extremo valor para a humanidade, com o qual tornou possível evidenciar a fala e, conseqüentemente, o nosso pensamento.

Kato (2007) e Cagliari (2009), acreditam que a evolução da escrita demonstrou as concepções do homem sobre si mesmo e, considerando o processo gradativo de sua origem, ser possível comparar o caminho percorrido pela criança ao adquirir a escrita, com o mesmo processo de transformação percorrido pelo homem, ao longo de sua história, para desenvolver o código escrito.

Ou seja, em um percurso semelhante, a aquisição da leitura pode obedecer, em determinado ponto, a um desenvolvimento biológico pois, aparentemente o ser humano apresenta uma capacidade simbólica inata,

desenvolvida dentro de um padrão uniforme e diante de estímulos desencadeadores, que o conduz à descoberta da escrita.

Sendo assim, da mesma maneira, a escola deveria entender e oportunizar, respeitando o processo de maturação² da criança, suas tentativas e o desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita (Kato, 2007).

Ao observar a história da escrita, Cagliari (2009) identifica três fases distintas no processo evolutivo: a pictórica, a ideográfica e a alfabética.

De natureza icônica, a fase pictórica revela uma escrita através de desenhos ou pictogramas, onde não há uma relação arbitrária entre objeto e sua representação. Estão basicamente associados à imagem do que se pretendia representar e não a um som. Na fase seguinte, a ideográfica, os pictogramas evoluem, deixando de ser simples desenhos e convertendo-se em símbolos linguísticos, significando a palavra a um conceito representado e abstrato (Kato, 2007).

A partir da escrita ideográfica, representadas especialmente pela escrita egípcia, mesopotâmica, cretense e chinesa, surgiu a escrita alfabética. É justamente na fase alfabética que a representação fonográfica acontece, caracterizada pelo uso de letras, e a perda do valor ideográfico. E destaca o sistema greco-latino, sendo a origem do nosso alfabeto (Cagliari, 2009).

A aquisição da escrita pode demonstrar a existência de etapas sequenciais, carregadas de elementos sobre concepções, como também por diferentes comportamentos. Como exemplo, as pesquisas realizadas por Ferreiro & Teberosky (1991a) demonstram que, inicialmente, a criança não difere a

²Kato menciona a crença em estágios de maturação presentes nas visões de Piaget, Chomsky e Vigotsky. Embora distintas, refletem um denominador comum entre os referidos autores quanto à maturação da criança.

função do texto e da figura. Mesmo passada a fase pictográfica inicial, atribui ainda um valor icônico à escrita, onde é possível considerar esta fase de pré-silábica. Posterior à pré-silábica, encontram-se as fases silábica, a silábica-alfabética e a alfabética. Portanto, aparentemente as crianças menores vivenciam experiências relativas à fase intermediária, entre a pictográfica e a ideográfica, e as maiores já vivenciam um ambiente dentro da fase fonográfica, relativas à fase alfabética (Kato, 2007).

Com as pessoas com surdez não é diferente. A língua escrita revela sua importância ao sugerir relação entre sujeitos, dada à necessidade de comunicação humana enquanto fator de interação ao meio social majoritário ouvinte.

Karnopp & Pereira (2015) destacam o papel fundamental da Língua de Sinais para a aquisição da leitura e da escrita pela pessoa surda esclarecendo que:

É ela que vai possibilitar, em um primeiro momento, a constituição do conhecimento de mundo, tornando possível aos alunos surdos entenderem o significado do que leem, deixando de ser meros decodificadores da escrita. Por sua vez, a língua escrita, por ser totalmente acessível à visão, é considerada fonte necessária a partir da qual o surdo possa construir suas habilidades de língua (p.128-129).

Quanto a Língua Portuguesa escrita, Gesueli (2015) expõe a alta complexidade da atividade de ensiná-la, tendo em vista tratar-se de uma segunda língua, e reforça que o trabalho deve ser fundamentado no uso da Língua de Sinais, essencialmente visual. Destaca ainda a importância do professor, sendo ele o responsável por incentivar e proporcionar ao aluno surdo o contato com materiais escritos, além de despertar o interesse para a necessidade de ler e escrever.

Considerando a visualidade da língua escrita e da língua sinalizada, há particularidades entre as duas formas de expressão que se aproximam e permitem que ambas apresentem repercussões no processo de ensino de segunda língua para surdos, embora a representação de uma seja gráfica e da outra expressivamente manual e facial (Quadros, 1997).

Adquirir consciência da utilidade e do prazer da língua escrita é muito importante para a criança surda, sendo esta prática alcançada através de atividades da vida diária. A ênfase, no entanto, deve estar em ler e não em ensinar a escrever, na medida em que a criança precisa estar exposta de maneira significativa a textos variados, para que possa estar adquirindo a linguagem escrita de maneira natural (Pereira, 2009).

1.2.1.A Aprendizagem da Língua Portuguesa Escrita Como Segunda Língua

É indiscutível o crescimento de adeptos ao Bilinguismo no cenário educacional das pessoas com surdez nos dias de hoje. Sendo uma filosofia onde o ensino e aprendizagem acontecem respeitando as diferenças linguísticas existentes, típicas deste grupo minoritário, o principal pressuposto desta abordagem descreve a Língua de Sinais como língua materna, e a Língua Portuguesa, língua oficial do país, como uma segunda língua a ser aprendida, principalmente na modalidade oral ou escrita.

Por segunda língua entendemos ser a língua aprendida pelo indivíduo por imersão, no próprio país onde a língua é falada, o que difere significativamente do conceito de língua estrangeira, ou seja, quando a aprendizagem acontece no próprio país do aprendiz por livre iniciativa. O

conceito de segunda língua está intimamente relacionado ao contexto pela qual está inserida, posto que as possibilidades diárias de interações e usos da língua se tornam maiores, possibilitando assim melhor desempenho e aprimoramento do aprendizado (Pereira, 2014).

Há uma preocupação por parte de muitos pesquisadores nos dias atuais quanto ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem escrita da língua majoritária, tornando-se consenso de que este processo deva acontecer e ser conduzido tendo como referência o ensino de uma segunda língua. Nesse contexto, a Língua de Sinais destaca-se como língua materna para os surdos e passível de compreensão, como também mediadora para alcançar a compreensão em uma segunda língua. Portanto, uma proposta de educação baseada em um modelo bilingue, objetiva tornar mais próximo possível o desenvolvimento linguístico-cognitivo do aluno surdo em relação aos alunos ouvintes de mesma faixa etária, sendo necessário para tanto, propiciar o convívio com outros surdos usuários da Língua de Sinais em um ambiente em que seja valorizado tanto a identidade surda, quanto assegurado a Língua Portuguesa como segunda língua (Almeida, Santos & Lacerda, 2015).

Perceber o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua enquanto razão torna-se de suma importância, e que o seu acesso garanta o direito da pessoa surda usar a sua própria língua, traduzindo de forma consubstancial, uma experiência visual, e não um meio utilizado para ensinar a Língua Portuguesa (Quadros, 2004).

Apesar do aluno surdo se apropriar dos saberes através da Língua de Sinais, é de seu direito a aprendizagem do português escrito, tendo em vista que o contexto existente entre passado e presente, e que envolve as relações humanas com os conhecimentos adquiridos anteriores, são permeados essencialmente por registros escritos (Almeida, Santos & Lacerda, 2015).

Para além da Lei que garante a LIBRAS como língua da comunidade surda, ou seja, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, o Decreto Federal nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que a regulamenta, assegura que esta não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa, ressaltando que se torna um direito do surdo, enquanto cidadão brasileiro, ter acesso à língua majoritária escrita, ao compreender que se for retirado dele este direito, estamos negando, conseqüentemente, o direito de cidadania (Pereira, 2014).

Adquirir uma segunda língua, ou até mesmo uma língua estrangeira, conduz de algum modo a um estranhamento, considerando o conflito existente entre o aprendiz sobre o objeto de conhecimento, pois de certa forma, é preciso buscar em seus próprios referenciais subsídios para a compreensão da nova abordagem linguística. Torna-se inevitável o acesso às suas experiências anteriores para dar suporte à abordagem de uma nova língua. Com isto, as dificuldades encontradas por ocasião das diferenças estruturais existentes e que caracterizam as línguas, podem realçar sentimentos de frustração e até mesmo de impotência. Sendo assim, a aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua representa um grande desafio para a pessoa com surdez (Fernandes, 2016).

Pereira (2014) comenta:

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseiam no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento de Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua (p.148).

Almeida, Santos & Lacerda (2015), assim como Quadros (2004), reforçam que o ensino da Língua Portuguesa para alunos surdos deve acontecer a partir da construção dos conhecimentos da Língua de Sinais, de maneira significativa

e contextualizada, buscando a significação do português em seus diferentes contextos e, a partir da exposição à nova língua e da aprendizagem da estrutura formal, criar hipóteses em relação à sua gramática.

Nesta direção, Kato (2002) acredita na existência de facilitadores que auxiliam na aquisição da leitura em segunda língua. Para tanto, descreve alguns pré-requisitos necessários para alcançar este conhecimento, como o desempenho linguístico, a capacidade de distinguir sistemas de signos, a consciência simbólica da escrita, a capacidade de analisar partes do processo, de discriminação visual, e ainda, de estabelecer inferências sobre o texto, associadas às estratégias procedimentais para que a escrita seja compreendida e, conseqüentemente, conduza à significação.

As concepções sobre linguagem e usos da língua são importantes sinalizadores para entender as abordagens e, conseqüentemente, o caminho feito para alcançar a leitura e a escrita. Cada momento histórico e social, representa novos conceitos e percepções diferentes sobre a língua, demonstrando o dinamismo da linguagem no meio social onde atua, e refletindo um constante processo evolutivo (Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011).

Ao olhar para a Educação de Surdos ao longo do tempo, onde o Oralismo imperava e a oralização era o principal objetivo, Paccini (2007) observa que as concepções de língua eram as mesmas adotadas na educação de ouvintes, ou seja, uma concepção cujo pressuposto básico era a aprendizagem através da oralidade. Portanto, entender a maneira como se concebe a linguagem e, conseqüentemente, seu envolvimento no ensino da Língua Portuguesa e os reflexos nas práticas educacionais.

Maia (2007) considera que qualquer trabalho que envolva leitura e escrita traz, de forma implícita, uma concepção de linguagem que direcione a prática.

Nesta direção, Geraldi (2012), ao expressar o mesmo entendimento, explica que “toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política” (p. 40), refletindo na prática de sala de aula o caminho escolhido. E assim, o autor aponta três concepções de linguagem fundamentais: A linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como forma de interação.

A concepção de linguagem como expressão do pensamento fundamenta-se nos primórdios dos estudos sobre linguagem e língua, onde a enunciação se constrói inicialmente no pensamento, para ser expressa em seguida através da linguagem. Considera-se a imutabilidade da língua, descartando as variações linguísticas com as quais estão relacionadas às gramáticas normativas, onde o objetivo principal é ensinar a norma culta, a fala e a escrita de forma correta, e assim alcançar o domínio das linguagens oral e escrita. As práticas educacionais no Brasil baseadas nesta concepção ressaltam que o ensino do português compreendia a língua como um sistema, centrando o ensino da leitura e escrita através do reconhecimento das normas e regras do funcionamento da língua, tendo os textos literários como referência. Nesta concepção, o texto é visto como produto, inquestionável, onde apenas se recebe informações, e destaca que a prática de leitura era vista como exteriorização do pensamento, valorizando a oralidade como referência para aquisição do sentido do texto (Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011).

Há o predomínio da consciência individual no uso da linguagem, ou seja, “o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido” (Koch, 2015, p.14).

A concepção de linguagem como instrumento de comunicação, está relacionada à teoria da comunicação e entende a língua como um código,

baseando-se na relação emissor / receptor, e a transmissão de uma mensagem (Geraldi, 2012).

Portanto, a prática e a repetição eram valorizadas e conduziam à aprendizagem tendo em vista a aquisição do conhecimento baseando-se em um modelo a ser seguido. Nesta perspectiva, a leitura é compreendida através do processo de decodificação, onde ler letra por letra, palavra por palavra, levaria à compreensão do texto, em um movimento mecânico e ausente de reflexão, priorizando essencialmente a estruturação do texto (Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011).

Nesta lógica, Koch (2015, p.15) diz que o sujeito não é dono de seu discurso e vontade, mas fruto de uma relação dependente com o externo, onde não controla o sentido do que é dito.

A concepção da linguagem como forma de interação preconiza a linguagem como lugar de interação humana, segundo Geraldi (2012). Ou seja, reconhece o papel ativo do falante. Compreende a língua como um processo contínuo, realizada através da interação social, onde a troca com o outro traduz experiência e conhecimento.

Conforme Fuza, Ohuschi & Menegassi (2011), a reflexão sobre a língua conduz à compreensão, análise, interpretação e produção de textos. Dentro desta perspectiva, o texto é entendido como lugar de interação, aberto às situações discursivas, onde as manifestações de interlocução, resultado da troca entre os sujeitos, resultam na transmissão de conhecimento e atuação sobre o ambiente externo.

Assim, o sujeito é percebido como entidade psicossocial, onde ocupa um papel ativo sobre suas produções linguísticas, tornando-se agente transformador da sociedade (Koch, 2015).

Qualquer concepção de linguagem, tanto na educação de ouvintes quanto na educação de surdos, traz consigo implicações educacionais. Nesta direção, as implicações ocasionadas por abordagens educacionais direcionadas por uma concepção de linguagem como instrumento de comunicação, conduziram a pessoa surda durante anos de sua vida escolar para uma aprendizagem voltada para o ensino das letras, sílabas, formação de palavras e, posteriormente, o texto (Paccini, 2007).

Ou seja, destaca-se a valorização do processamento ascendente da informação, realizado das partes para o todo que, colocando a discriminação perceptiva em primeiro plano, e a preocupação em converter unidades sonoras em unidades gráficas (Karnopp & Pereira, 2015).

O intensivo estudo do vocabulário na Educação de Surdos propiciou uma série de dificuldades no momento da leitura e escrita e, como consequência, limitações e incapacidade de atribuir sentido e significados (Paccini, 2007).

Ademais, outros aspectos podem ser destacados como o excessivo tempo usado para o treinamento oral e auditivo, o ineficaz ensino da leitura e escrita e o pouco contato com uma língua no ambiente familiar, são alguns complicadores para a aprendizagem da leitura e escrita (Karnopp & Pereira, 2015).

A partir da influência das pesquisas de Vigotsky e Bakhtin, a concepção de linguagem enquanto lugar de interação ganhou notoriedade. Paccini (2007) esclarece que no Brasil, a partir de autores como Mary Kato (1986), Leda Tfouni (1995), Ângela Kleiman (1995), Magda Soares (1995) entre outros, o termo letramento foi introduzido, ampliando o conceito de alfabetização e, conseqüentemente, valorizando as práticas sociais da leitura e escrita.

Nesta concepção, portanto, a escrita não é vista como produto escolar, mas como objeto cultural, concebida como apropriação de um novo objeto de conhecimento e usada como suporte de ações e de intercâmbios sociais (Pereira & Karnopp, 2003).

Dentro desta perspectiva, é preciso destacar a importância do papel do professor neste processo, a necessidade de aperfeiçoamento, de estudo e reflexão como forma de iluminar a prática cotidiana, envolvendo nesta dinâmica, as concepções, usos e funções da linguagem, além do respeito às variedades lingüísticas existentes, e que ocorrem em sala de aula (Geraldi, 2012).

1.2.2. Por Entre os Meandros do Texto

Somos beneficiados, a todo o momento, pelas teorias da Educação que influenciam as práticas pedagógicas e nutrem o saber docente. Ancorados na diversidade de pontos de vista, somos capazes de compreender as ações cotidianas, interagir entre os saberes, e desenvolver práticas coerentes e que conduzem à autonomia, estabelecendo assim, uma relação direta com o saber científico.

A evolução da Linguística trouxe contribuições significativas para a Educação. No século dezanove já era possível identificar peculiaridades de diferentes línguas, estabelecendo uma metodologia baseada no comparativismo, tanto histórico quanto descritivo. Até um pouco mais além da metade do século seguinte, os estudos nesta área direcionaram-se para uma perspectiva estruturalista. A partir de então, com o surgimento de

diferentes ramificações como a sociolingüística, psicolingüística entre outras, a influência foi nitidamente percebida no processo de ensino.

Marcuschi (2016) aponta que os estudos lingüísticos recebem, ora dominados pela lingüística estrutural, e referindo-se à predominância da análise de elementos isolados e da frase como maior unidade significativa, um novo direcionamento a partir da década de 60 com a identificação de uma unidade de ensino, ou seja, o texto.

Desde então, a postulação teórica em relação aos estudos lingüísticos é a identificação de uma nova unidade lingüística, isto é, o texto, ou seja, uma perspectiva supra-frasal, que vem da Escola de Praga e se estende para a Alemanha onde se desenvolve com enorme rapidez e imensa influência sobre os manuais de ensino de Língua (Marcuschi, 2016, p.18).

Assim, o texto ganha visualidade, tornando-se objeto de investigação da Língua Textual e principal interesse desta área de estudo, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, posto que estudá-lo, representa conhecer uma unidade lingüística composta de sentido e intenções definidas (Rocha & Silva, 2017).

De maneira intuitiva, somos capazes de estabelecer um significado para a palavra “texto”. Contudo, conhecer a origem da palavra nos possibilita dimensionar o seu real valor. Etimologicamente, o termo “texto” origina-se do latim – *textum* - e apresenta seu significado diretamente relacionado à noção de entrelaçamento, ou seja, tecer, formar um “tecido”, estabelecendo assim, uma posterior idéia de construção e organização de estruturas (Lajolo, 2009).

Apesar de ser um produto oriundo da organização de palavras e frases, estabelecidas e programadas previamente, decodificá-las não torna uma habilidade suficiente para nos garantir a compreensão (Nicésio, 2009).

Assim, Nicésio (2009) se refere ao texto, como “um todo organizado de sentido”, manifestado sobre uma determinada questão, e sob o ponto de

vista social. Marcuschi (2008) diz que “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (p.79). Para Bakhtin (1992), o texto está relacionado à idéia de manifestação dos sentidos, em um todo coerente de signos, representando um conjunto de informações não só verbal, mas também em todas as formas de linguagens, ou seja, em meio a sua complexidade, um texto pode ser construído de diferentes formas, verbal e não verbal, através de figuras, desenhos, gráficos, entre outras.

A Linguística Textual, por sua vez, percebe o texto como uma ação comunicativa consubstanciada, envolta no complexo ambiente das ações do homem. Ademais, interessa-se também pelos fatores lingüísticos que permeiam a todo o momento os princípios do texto, como o pragmático, semântico, lexical e gramatical, e que contribuem para a sua estruturação e utilidade. Nesta perspectiva, por ser o local dialógico onde a linguagem se realiza, torna-se o centro de interesse da Língua Textual, seja o texto de forma escrita ou de forma oral (Rocha & Silva, 2017).

Koch (2014) destaca que o conceito de texto pode variar conforme o entendimento do autor, e estar diretamente relacionado às concepções de língua e de sujeito que possui, possibilitando assim um olhar individual e diferenciado sobre o mesmo. Ou seja, em uma concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como um produto do pensamento do autor, sendo tarefa do leitor entender essa representação mental. Na concepção de língua como instrumento de comunicação, o texto é visto como simples produto do emissor, cabendo ao leitor decodificá-lo, ressaltando apenas a necessidade de conhecimento do código. Em uma concepção internacional da língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais e o texto considerado o local de interação entre os interlocutores,

considerando-os sujeitos ativos nesse processo. Assim, sendo o local de constituição e interação entre sujeitos sociais, o texto deve ser pensado como evento, onde convergem ações lingüísticas, cognitivas e sociais, pelas quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como também deve ser observado como acontecimento histórico e social, extremamente complexo e multifacetado. É necessário que haja uma identificação entre os interlocutores, mesmo que estejam inseridos em épocas e culturas diferentes.

Dentro deste entendimento, o texto se materializa por apresentar alto valor comunicativo, ou seja, alguém objetivando transmitir algo para outro alguém. Igualmente, é preciso atentar, tanto para a natureza do interlocutor quanto para o objetivo da comunicação e da modalidade escolhida, pois estas características determinarão a forma como a língua será organizada, refletindo diretamente no significado desejado a ser transmitido (Barros, 2015).

Assim, a produção de um texto envolve interação entre sujeitos e demanda um esforço sociocomunicativo e conhecimento suficiente para que alcance a sua finalidade comunicativa. A leitura e a escrita tornam-se importantes colaboradores neste processo e representam o apoio necessário para a construção satisfatória de um texto, enquanto recursos facilitadores, posto que, quem escreve intenciona dizer algo, e quem lê se constitui enquanto leitor. Portanto, a escrita se concretiza como um ato de ligação entre os sujeitos, de quem fala e quem ouve, como também de quem escreve e quem lê (Rocha & Silva, 2017).

As frases contidas em qualquer texto quando isoladas, não apresentam autonomia em seu significado, uma vez que as frases podem apresentar significados distintos de acordo com o contexto em que estão inseridas, não

sendo possível, desta maneira, garantir o mesmo sentido conforme havia no texto original da qual a frase fazia parte (Nicésio, 2009).

Sob esta ótica, com vista à produção de textos em sala de aula, fatores imprescindíveis para o bom êxito precisam ser estimulados, como a valorização da leitura em primeiro plano no ambiente escolar, assim como a escrita e a fala, ambas de igual valor, que também devem ser estimuladas concomitantemente, pois apontam para a organização das idéias e o desenvolvimento crítico (Rocha & Silva, 2017).

Para além destas, o texto apresenta, enquanto estrutura lingüística de alto valor semântico, critérios de textualidade que desempenham um importante papel neste processo, estabelecendo o suporte necessário para o estudo e para a estruturação do texto, e que precisam ser considerados.

Marcushi (2008) aponta que esses critérios que constituem o texto, são elementos fundamentais existentes na trama textual para que a significação seja garantida, considerando a coesão e a coerência vinculada aos conhecimentos linguísticos, assim como aqueles relacionados à contextualização e ao conhecimento prévio, como a aceitabilidade, a informalidade, a situacionalidade, a intertextualidade e a intencionalidade, oferecendo, deste modo, sustentação e suporte para a construção do sentido.

Nesta perspectiva, destacamos a coesão e a coerência, enquanto fenômenos textuais que apresentam uma estreita relação entre si, embora sejam distintos, e que se destacam no texto enquanto um todo significativo. Koch (2014) refere-se à coesão como elementos lingüísticos presentes na superfície do texto, interligados entre si através de recursos lingüísticos carregados de sentido. Já a coerência não está presente no texto, mas se constitui em uma construção feita pelos interlocutores através de uma

situação interativa, onde diferentes fatores de ordem cognitiva, situacional e sociocultural se inter-relacionam.

Outro elemento importante a ser destacado e valorizado, é o fenômeno da intertextualidade. Conforme a autora, todo texto revela um vínculo radical de seu interior com o seu exterior, estabelecendo uma relação dialógica com outros textos, em um movimento de retomada, alusão e oposição. Assim, podemos entender que um texto não se mantém isolado, dialoga com outros textos, em uma relação de interdependência, e que só produzirá sentido se comparado a outro texto.

Neste processo linguístico, texto e contexto somam forças, e se unem estabelecendo uma estreita relação entre si, que nos permite entender que a existência de um está intimamente vinculada à do outro.

Embora a concepção de contexto seja variada entre os estudiosos da área, como também ao longo do tempo, sob a ótica da Língua Textual nos dias de hoje, considera uma junção de combinações, abrangendo a situação de interação imediata, os entornos sócio-político-culturais, além dos aspectos sociocognitivos dos interlocutores, englobando assim os diversos tipos de conhecimento mobilizados pelo processamento textual. Ademais, é preciso considerar também que o sentido do texto não depende exclusivamente da estrutura textual. Os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar, permanecendo muita coisa implícita (Koch, 2015).

Portanto, o produtor do texto presume que o leitor tenha conhecimentos anteriores sobre as organizações textuais e conhecimento prévio suficientes para processar as informações explícitas contidas no texto, tanto quanto aquelas que estão veladas e subentendidas. Cabe a ele viabilizar o que será dito utilizando recursos e estratégias textuais para conduzir o leitor à

compreensão. Da mesma maneira, o leitor espera encontrar um texto coerente, que o permita ativar seus conhecimentos anteriores e construir o sentido, inferindo sobre o texto (Nicésio, 2009).

Para que aconteça o processamento textual, torna-se necessário a contribuição de três grandes grupos do conhecimento, segundo Koch (2014): o lingüístico, cujo conhecimento gramatical e lexical promove a articulação som/sentido, e é responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, o conhecimento de mundo, armazenado em nossa memória, e o sociointeracional, estabelecido pelas inter-relações através dos usos e funções da linguagem com o meio social em que vivemos.

Dentro desta perspectiva, a autora ressalta o valor das inferências feitas:

As inferências constituem estratégias cognitivas extremamente poderosas, que permitem estabelecer a ponte entre o material lingüístico presente na superfície textual e os conhecimentos prévios e/ou compartilhados dos parceiros da comunicação. Isto é, é em grande parte através das inferências que se pode (re)construir os sentidos que o texto implica (p.28).

Hoje, no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), oferecidos pelo Ministério da Educação, ao proporem um conjunto de orientações para o ensino de Língua Portuguesa, concentram-se no uso da linguagem como atividade discursiva, valorizando o texto como unidade de ensino e a noção de gramática de forma relativa ao conhecimento lingüístico.

No ambiente escolar, a diversidade textual circula naturalmente, e está presente de forma intensa e significativa, em meio aos tantos recursos tecnológicos existentes nos dias de hoje.

Respaldados pela competência comunicativa que possuímos, somos capazes de distinguir em nossas práticas sociais, aquilo que é adequado daquilo que não é adequado. Da mesma maneira, somos capazes de perceber

a diferença entre um gênero de texto do outro, distinguindo uma anedota de um poema, por exemplo. Assim acontece também com a competência textual que desenvolvemos, que nos permite ser capazes de diferenciar uma seqüência com traços narrativos de uma seqüência argumentativa. Portanto, ao perceber tais diferenças, interagimos com a diversidade de textos e assim aprimoramos a nossa capacidade de construir e entender a abordagem textual (Koch, 2017).

Os gêneros textuais são amplamente abordados na escola, e “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e práticos”, segundo Marcushi (2007, p.19). Além disto, estão vinculados às práticas sociais e culturais, e representam a ação criativa desses eventos, sendo elaborados de acordo com as necessidades de comunicação.

Após terem sido valorizados pelos PCN’s de Língua Portuguesa (1997), os gêneros textuais passaram a ser vistos como objeto de ensino para a prática de leitura e de produção, sendo defendidos como poderosos aliados para o ensino e para a aprendizagem da Língua Portuguesa, sustentando todo o trabalho escolar, posto que, é por meio deles que a linguagem ocorre.

Neste contexto, quando o ensino da Língua Portuguesa acontece sob a perspectiva de uma segunda língua, subentende-se o uso de uma primeira língua em questão, para que assim este ensino seja firmado e garantido a ele a possibilidade de compreensão do mundo que o cerca e ter condições de desenvolver o raciocínio e a abstração.

Para os surdos, a Língua de Sinais torna-se a língua de acesso, considerando que por meio dela são capazes de alcançar sua competência linguística, pois “expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos” (Gesser, 2009, p.23). Conseqüentemente, os textos presentes na escola precisam ser veiculados e compreendidos por esta via.

Em contrapartida, a Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua, em seus usos e funções, possibilitará o acesso ao conhecimento das estruturas textuais da língua e à diversidade de gêneros existentes.

O professor exerce uma importante função neste processo, ao atuar de forma mediadora e motivacional ao promover o interesse do surdo pela leitura do material proposto em segunda língua, atribuindo assim uma finalidade e, ao mesmo tempo, o estímulo necessário para o contato com o texto. Dentro desta perspectiva, a autora destaca a importância de as crianças terem contato com textos escritos desde a fase pré-escolar, com vista à capacitação dos alunos para a aprendizagem de segunda língua (Quadros, 1997).

Paccini (2007) destaca que muitos surdos são capazes de escrever uma série de palavras, compostas dentro de uma estrutura textual, sem que haja um todo significativo. Ao comentar as dificuldades encontradas pelo surdo em realizar suas produções escritas, a autora ressalta a dificuldade de organização do pensamento de forma seqüenciada e coesiva, a construção de palavras, orações, períodos e parágrafos. Contudo, considera que mesmo que a produção textual da pessoa surda demonstre limitações estruturais, não o impede de apresentar sentido e coerência em seus textos.

Por isso, autores como Quadros (1997), Paccini (2007), Geraldi (2012), Gesueli (2015), Pereira (2009), entre outros, são unânimes ao apontarem para a importância de oferecer ao surdo a oportunidade de conhecer a função social da escrita em sua diversidade de usos e intenções, e do contato com textos significativos, incluindo nesta perspectiva, textos com uma abordagem literária.

1.3.A LITERATURA E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Nas últimas décadas, perceber a surdez representou perceber o surdo sob a ótica de sua condição surda, ou seja, reconhecendo suas características identitárias e culturais provenientes de um grupo minoritário linguisticamente. Com políticas públicas específicas promovidas pelo governo a partir do século vinte com o intuito de promover práticas sociais inclusivas, os surdos brasileiros falantes da Língua Brasileira de Sinais presenciaram o reconhecimento dos seus direitos.

Dentro desta dinâmica, ações voltadas para garantir cidadania e educação foram desenvolvidas. Como exemplo, podemos citar a criação da Lei que institui a LIBRAS enquanto língua oficial do país, a exigência de intérpretes nas salas de aula, curso letras-libras para formação de professores / intérpretes e a inclusão da LIBRAS como disciplina curricular em qualquer curso de licenciatura (Abraão & Pereira, 2015).

A garantia do ensino para surdos através da LIBRAS enquanto língua de instrução, possibilitou tratar a língua majoritária do país como segunda língua, a Língua Portuguesa, em toda a sua abrangência, inclusive alcançando o âmbito da Literatura.

Em um ambiente escolar, Língua Portuguesa e Literatura encontram-se em um único componente curricular, e apresentam em comum o texto como elemento centralizador. Basicamente enquanto fenômenos dialógicos fundamentam-se na relação estreita que estabelecem entre si e, principalmente, na organização histórica da Língua Portuguesa enquanto língua em toda sua extensão e representatividade cultural.

A Língua de Sinais possibilita ao surdo a expressividade em sua totalidade e em suas mais variadas formas, e os seus falantes podem discorrer sobre

temas complexos como filosofia, política, literatura e assuntos do cotidiano, possibilitando inclusive, passear pela diversidade dos gêneros discursivos (Gesser, 2009).

A Literatura representa um valioso instrumento para a formação do indivíduo, fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão. Enquanto fenômeno artístico, a Literatura promove o desenvolvimento humano, estimula o homem em sua totalidade e colabora para a construção da consciência de mundo. Por isso, torna-se relevante para a pessoa surda o acesso ao universo literário nos espaços educacionais, uma vez que o possibilitará atuar de forma consistente sobre o mundo que o cerca, em um amadurecimento crítico diante da vida e dos contextos sociais.

1.3.1.O Direito à Literatura

A Literatura é um direito de todos, de qualquer pessoa e isto inclui, obviamente, as pessoas com surdez. Negar o seu acesso é mutilar sua humanidade:

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 fluência da literatura é mutilar a nossa humanidade (Cândido, 2004, p.188).

A palavra nos permite criar mundos e, conseqüentemente nos livrar do tédio mortal, do vazio e da asfixia existencial. A Literatura, em sua essência, representa a união desses mundos e nos convida a lidar com a palavra de uma forma única, em uma experiência criativa e libertadora. Portanto, a palavra

literária torna-se viva e cheia de sentido, provoca, cria vínculos, humaniza. Em síntese, “uma palavra rebelde que nos desafia, estimula nossa consciência, nos leva à inquietude” (Perissé, 2006, p.18).

Nesta direção, podemos entender que é através da literatura que alcançamos potencialidades no campo da linguagem, da palavra e da escrita muito além do que poderíamos imaginar, nos resignificando continuamente, em meio à leitura literária.

A Educação enquanto fenômeno, é construção diária e constante e, dialogar com a Literatura, favorece a ampliação da consciência e do posicionamento crítico, objetivo fundamental do ensino. No ambiente escolar, mais do que oferecer dados e informações, é necessário oferecer subsídios para uma reflexão responsável, compromissada e que conduza ao entusiasmo (Perissé, 2006).

Embora atualmente as abordagens literárias direcionadas ao público surdo apresentem traços de crescimento, a Literatura no campo educacional para este grupo de estudantes ainda ocupa um lugar periférico. Dada a sua importância para a formação, é preciso garantir um lugar na Educação de surdos, posto ser uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana. Ademais, nos ambientes educacionais, o surdo pode ter acesso a todo e qualquer tipo de informação através da Língua de Sinais, sem necessariamente ocorrer perda de qualquer informação, ao perceber a LIBRAS como principal veículo de comunicação, completo de expressividade (Almeida, 2012).

Atravessando os tempos, a experiência literária tem sido observada por diferentes grupos e sociedades, em períodos e espaços distintos, principalmente quando as narrativas eram compartilhadas em um processo de contar e recontar histórias. Nesta direção, ao nos referirmos às pessoas

com surdez, arte e literatura tornam-se prioridade como meio de expressão e condição inalienável humana e enquanto posicionamento ético diante das minorias, não somente para a garantia dos direitos essenciais e materiais necessários à sobrevivência, mas especialmente para garantir os direitos que valorizam a integridade como um todo (Abraão & Pereira, 2015).

Os princípios culturais da comunidade surda estão refletidos na sociedade brasileira de diversas maneiras nos dias de hoje. Em todas as direções, observa-se um crescimento participativo, seja através da valorização da Língua de Sinais enquanto símbolo da identidade surda, ou até mesmo através da expressão de uma Literatura surda, traduzindo assim o reconhecimento e o respeito tão desejado enquanto minoria, com suas especificidades lingüísticas. Portanto, a Literatura serve à comunidade surda como importante instrumento para difundir e defender suas crenças e particularidades culturais dentro da sociedade, ao firmar suas tradições e recuperar suas histórias (Karnopp, 2006).

Partindo desta perspectiva, baseando-se em suas vivências e experiências visuais, como também no uso de imagens, os surdos contam suas histórias, criam suas poesias, fazem piadas, demonstrando abundante criatividade e expressividade literária (Abraão & Pereira, 2015).

Apesar disto, muitas histórias e representações literárias produzidas em sinais, por não possuírem registro para posterior divulgação, acabam se perdendo ao longo do tempo. Portanto, a Literatura surda vem de encontro a esta necessidade, garantindo o resgate das produções elaboradas pelos surdos. Assim, representa todas as histórias que possuem a Língua de Sinais e que refletem a cultura e a identidade surda em suas expressões narrativas, ou seja, são “as produções de textos literários em sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras

representações de surdos, considerando-os como um grupo lingüístico e cultural diferente” (Karnopp, 2006, p. 101).

1.3.2.A Formação Leitora

Os prejuízos e as diferenças existentes entre uma pessoa que lê daquelas que não apresentam esse hábito, faz a leitura ir além da decodificação de um texto. Para que haja uma leitura eficiente, é preciso ver o que não está escrito, ler nas entrelinhas, realizar uma leitura meditada, ou seja, ler criativamente conduzindo ao senso crítico, a uma percepção aguçada de ler e entender o mundo. E a palavra literária tem esse poder, posto que “a palavra literária pode ir além, alcança níveis de ironia, sutileza e ambigüidade que tornam a apreensão da realidade mais complexa” (Perissé, 2006, p.78).

Inicialmente, o contato da criança com o texto acontece em âmbito familiar, ou seja, através da contação de histórias inventadas, de trechos bíblicos, livros, poemas sonoros, entre outros, conduzindo a criança suscitar o imaginário, as emoções positivas e negativas, e promovendo descobertas que favorecem a resolução de conflitos, impasses e enfrentamentos, vivenciados através dos personagens (Abramovich, 2001).

Não somente a família se torna responsável pelo contato com material literário, mas a escola enquanto espaço onde circulam os saberes. Desta forma tornam-se os principais pilares para a formação do leitor, no sentido de promover o estímulo necessário para despertar o interesse e o prazer pela leitura.

Muitas crianças surdas, por terem vindo de famílias ouvintes, não tiveram a oportunidade de participar efetivamente das conversas entre familiares, resultando em um empobrecimento de mundo quando chegam à escola. Portanto, a leitura torna-se, neste processo, um valioso instrumento para ampliação do conhecimento prévio, com o qual favorecerá o acesso ao que hoje conhecemos como letramento³ (Pereira, 2009).

Gaignox (2014) considera ser a escola, enquanto espaço de contato com textos de gêneros variados, o ambiente natural para que os alunos se apropriem das linguagens escritas, corroborando com o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando diz que “cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e interpretá-los” (p.30).

Distanciada deste ideal, a realidade é que, a abordagem da leitura feita na escola caracteriza-se através de um conjunto de tarefas que resultam em avaliação, e que o ato de ler dificilmente se caracteriza por prazer, pela espontaneidade, tendo a formação do ensino como base e a avaliação da leitura como um processo inevitável da escolarização. Portanto, o leitor maduro só será efetivamente construído mediante as diversas leituras realizadas ao longo da vida, onde encontrará na escola o espaço adequado e a parceria para o estímulo necessário, tornando-se desta forma, sua principal incentivadora (Gaignoux, 2014).

Com os estudantes surdos não será diferente. É preciso o contato freqüente com conteúdos literários, sejam através de materiais multimídias

³Letramento: Termo usado por muitos autores para designar, conforme define Soares (1988), como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita.

ou escritos, para que alcancem a significação através de suas experiências visuais. “Necessitam do livro, de textos, e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura” (Rosa, 2006, p.59).

Nesta direção, autores como Kleiman (2008), Lajolo (2009), Geraldi (2012) e Perissé (2006) são unânimes com relação ao despreparo dos professores brasileiros neste processo de formação de leitores, posto que mais da metade dos referidos profissionais não apresentam hábitos de leitura diária, ou seja, da leitura feita nas entrelinhas configurando uma leitura criativa.

Neste processo de leitura, portanto, o professor de surdos ocupa um importante papel para promover segurança, confiabilidade e interesse pela atividade, conduzindo seus alunos para uma formação leitora ativa e autônoma (Pereira, 2009).

Assim, a maturidade do leitor será construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Na medida em que o processo de amadurecimento do leitor acontecer, a complexidade dos textos aumentará e, conseqüentemente, o desenvolvimento de uma postura crítica exigida diante do texto. Dentro desta perspectiva, o texto literário pode ser compreendido como um valioso instrumento para estimular o prazer pela leitura, para o enriquecimento vocabular e, principalmente, para o estímulo e amadurecimento do processo da escrita (Gaignoux, (2014).

1.3.3.A Literatura no Ambiente Escolar

O ambiente escolar é, essencialmente, o local por onde os saberes circulam e são instituídos. Portanto, cabe à escola oportunizar a aprendizagem aos

estudantes surdos e ouvintes, e promover estratégias de ensino que correspondam e atendam aos seus interesses de aprendizagem.

Atrelada ao ensino da Língua Portuguesa, a Literatura no âmbito educacional brasileiro, tem sido tratada basicamente como elemento periférico e pretexto para o ensino da leitura e da escrita. Tendo como referência os ideais de que o ensino da leitura de textos literários favorece a apropriação da escrita, tanto para ouvintes quanto para surdos, o ensino restringiu-se aos aspectos formais do texto, distanciando-se de uma proposta discursiva da língua (Silva, 2015).

Corroborando com o entendimento de Silva (2015), Almeida (2012) acredita que o trato com a Literatura existente nas séries finais está centrado principalmente para o conhecimento de alguns escritores, dos movimentos literários e o estudo dos principais gêneros como requisitos preparatórios para exames de ingresso dos estudantes às universidades, sem, contudo, perceber uma proposta de ensino baseado na reflexão e na interação.

Isto se reflete em baixos desempenhos escolares, os quais estão intimamente relacionados às concepções de leitura e escrita que servem de sustentação pedagógica usadas na escola, da mesma maneira que o baixo conhecimento da Língua Portuguesa pelos surdos ao ingressarem na escola dificulta o entendimento e a atribuição de significado à leitura. Consequentemente, baixo interesse pela literatura e pelos textos literários (Karnopp & Pereira, 2015).

A Literatura, tanto para as crianças quanto para os jovens surdos, apresenta extremo valor e importância, pois traduzem o direito à identidade, ao sentimento de pertencimento à cultura surda, representados pela Língua de Sinais em sua modalidade espaço-visual.

Muito embora os surdos apresentem suficiente capacidade para compreender a Literatura, há uma tendência por oferecê-la, principalmente no Ensino Médio e Ensino Superior, de forma simplificada e em estreita relação com as manifestações da Literatura Infantil (Abraão & Pereira, 2015).

Assim, cabe ao professor viabilizar estratégias de ensino coerentes para ampliar a aprendizagem do aluno surdo, principalmente no que se refere aos textos literários, ao envolverem maior complexidade, sutilezas, subjetividades, imaginário e polissemia. A diversidade e os diferentes modos de interpretação representam um grande obstáculo para a pessoa surda, tendo em vista as restrições em seu campo de significação. Porém, adotando uma proposta de ensino visuo-espacial para intermediar o processo de aprendizado, possibilitará aos estudantes surdos ampliar o seu campo de conhecimento e, conseqüentemente, a compreensão e o sentido (Rocha & Silva, 2015).

As crianças surdas em processo de aprendizagem da leitura e escrita e que estão expostas à Língua de Sinais desenvolvem estratégias linguísticas desde o início de seu aprendizado, revelando um conhecimento sobre a relação entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa. Desta maneira, o conhecimento formal sobre a gramática acontecerá como uma consequência, tanto para os estudantes surdos como também para os ouvintes, ao construírem suas hipóteses ao estarem expostos e em contato com a Língua Portuguesa (Karnopp, 2015).

Assim, Pereira (2002) aponta que o trabalho com o estudante surdo deve direcionar inicialmente para o conhecimento da língua em seus diferentes usos e contextos, e posteriormente proceder o ensino da gramática.

Abraão & Pereira (2015) destacam a importância da contação de histórias em sala de aula para o processo de aprendizagem:

Diante deste cenário, apontamos a importância da contação de histórias em sala de aula, a fim de estimular a reflexão dos alunos. O interesse despertado pela história pode atingir outros objetivos, como: instruir, desenvolver a inteligência, ser o ponto de partida para ensinar algum conteúdo programático ou mesmo ser um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal (p.151).

Ao respeitar as especificidades lingüísticas existentes deste grupo, a leitura de mundo deverá ser feita pelos estudantes surdos no âmbito da visão, posto que a surdez, enquanto experiência visual, reflete todo o processo de letramento que acontecerá, baseando-se no uso da imagem como fonte de significação (Gesuelie & Moura, 2015).

Incluir uma proposta de literatura para surdos significa incluir uma proposta educacional que perpassa pela pedagogia visual surda, ou seja, uma possibilidade de ensino onde as especificidades da surdez serão valorizadas e refletidas em sala de aula (Martins & Oliveira, 2015).

Desta maneira, considerando o respeito pelas diferenças que a escola assume atualmente, é imperioso recorrer a diversas formas de acesso à informação utilizando diferentes recursos, metodologias e linguagens e que atendam às reais necessidades do seu aluno. A influência dos meios digitais que experimentamos em nosso dia a dia é uma realidade, pois ampliam as possibilidades de informação e conhecimento e a utilização de novos suportes de textos e mídias, favorecendo ao letramento. Assim, o surgimento de novas tecnologias e recursos metodológicos traduz em significativos benefícios para a Educação de um modo geral. De igual maneira, no que concerne à Educação de Surdos, tais recursos conduzem a novas possibilidades de ensino e ainda a possibilidade de experiências valorosas como aquelas relacionadas aos textos multimodais.

Portanto, uma experiência com textos em um ambiente multimodal significa experimentar a apresentação textual envolvendo palavras, imagens e sons concomitantemente. Ou seja, “quando o texto é apresentado em mais de uma modalidade de linguagem” (Figueiredo & Guarinello, 2013, p.188).

Nesta perspectiva, é possível encontrar nos dias de hoje um número significativo de materiais e recursos multimídias que favorecem o acesso ao universo literário e que estão disponíveis aos professores vinculados à Educação de Surdos. Como exemplo, podemos citar os materiais produzidos pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Editora Arara Azul e o INES em 2005, onde foram disponibilizados em esfera nacional, CD’s com clássicos da Literatura, incluindo obras de importantes autores da Literatura Brasileira como Machado de Assis e José de Alencar, por exemplo. Para além deste, livros didáticos contendo CD’s explicativos na Língua de Sinais também foram produzidos durante este período, com o intuito de facilitar a abordagem em sala de aula com os estudantes surdos (Abraão & Pereira, 2015).

A multimodalidade na Educação de Surdos hoje é uma realidade que emerge como uma possibilidade para o ensino da Literatura para os estudantes surdos, em um ambiente onde a Língua Portuguesa enquanto segunda língua é mediada pela Língua de Sinais enquanto língua materna, ambas em constante interação, com vista à significação, ao entendimento e à reflexão dos aspectos literários em questão. Portanto, as abordagens literárias terão maior êxito e serão mais produtivas se forem exploradas pelas vias da reflexão e em ambientes multimodais (Gesueli, 2015).

1.3.4.O Valor do Texto Literário

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugerem que o trabalho com o texto literário seja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula. As especificidades existentes nesta abordagem textual e as possibilidades comparativas devem ser mostradas, discutidas e consideradas nas manifestações literárias, esclarecendo:

É importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento. Essa variável de constituição da experiência humana possui propriedades compositivas que devem ser mostradas, discutidas e consideradas quando se trata de ler as diferentes manifestações colocadas sob a rubrica geral de texto literário (p.36-37).

Tendo como ponto de partida o entendimento sobre as diferenças existentes entre texto literário e o texto não literário, Gagnoux (2014) esclarece que o texto literário apresenta função estética, plurissignificativa, intacta e com efeito conotativo, criando novos significados. O texto não literário por sua vez, apresenta função utilitária, objetiva, aspirando à denotação e um único significado.

Assim, é inegável a importância do texto literário na escola e que a mesma deve priorizar a formação de leitores e o desenvolvimento de competências em leitura e escrita. E menciona que os alunos precisam compreender a leitura como atividade interessante e motivadora, oferecida pela escola através da apresentação de textos que despertem a atenção, que sejam de interesse dos mesmos, e por meio de uma linguagem que lhes é familiar, levando-os ao exercício de reconhecimento das sutilezas, particularidades, sentidos, extensão e profundidade das construções literárias.

Quanto aos estudantes surdos, é a Língua de Sinais quem irá propiciar o acesso ao mundo letrado (Abraão & Pereira, 2015).

Neste processo, o professor apresenta um papel fundamental na tarefa de despertar o interesse pelo texto literário, servindo como mediador entre leitor e o autor do livro. O prazer que o texto literário pode proporcionar é aprendido através de um estado de sedução, fascínio e encantamento, que precisa ser estimulado, exercido e vivido. Nessa tarefa, o papel do professor é fundamental, na medida em que é ele quem, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler (Gaignox, 2014).

Para formar um leitor, é primordial que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação, relação iniciada a partir da ligação que o professor estabelece com o texto apresentado ao aluno (p.499).

Nesta direção, a literatura voltada para os surdos, em especial para o trabalho com os textos literários, ganha força e torna-se mais produtivo quando imersos em um ambiente multimodal, potencializando assim, o desenvolvimento cognitivo.

Ademais, a aprendizagem da Língua Portuguesa como segunda língua torna-se de suma importância para que os estudantes surdos tenham acesso às informações escritas presentes na diversidade de materiais circulantes, como revistas, jornais e livros, pois precisam conhecê-la e apropriar-se dela. Assim, nesta direção, a Literatura pode ser muito útil ao servir também como uma maneira de alcançar a aprendizagem da Língua Portuguesa, ou seja, “[a] Literatura surda e a Língua Portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos em relação à aprendizagem dos estudos e seu conhecimento” (Abraão & Pereira, 2015, p.153).

Dentro desta perspectiva, torna-se relevante destacar experiências vivenciadas neste contexto de valor empírico, mas que nos possibilita dimensionar a funcionalidade dos textos literários nos ambientes educacionais, como elemento facilitador e colaborador para os processos de aprendizagem da leitura e escrita em segunda língua em práticas de sala de aula.

Assim, inicialmente abordamos as conclusões descritas por Gurgel & Karnopp (2015) em um estudo realizado em campo por Gurgel (2013), como pré-requisito para conclusão de curso. Na ocasião, a pesquisadora realizou uma pesquisa de cunho investigativo dentro de um contexto bilíngüe em uma escola de Porto Alegre (RS), onde se buscou responder de que modo a leitura de textos literários, as práticas de escrita e de tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais contribuem para o desenvolvimento lingüístico de alunos surdos. Com base em vídeos produzidos em sala de aula, foram registrados momentos de contação de histórias, como também momentos onde os alunos estavam em contato com livros literários e outros materiais, com vista ao reconto através de narrativas sinalizadas. Para tanto, foram utilizados livros da literatura infantil durante 13 semanas, considerando a abordagem leitura-escrita-tradução, em uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo.

Neste estudo, as autoras observaram que os estudantes, em um primeiro momento, manifestavam interesse e apreciavam o ato de contar histórias, desejosos de relatarem suas experiências vividas, mas, por apresentarem dificuldades de se expressarem, a experiência trazia frustração e desinteresse. Sendo assim, a pesquisadora organizou um planejamento contemplando o ensino da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa em práticas que favorecessem a contação de história, leitura, escrita e tradução. Foi possível o

contato com a Literatura de forma mais intensa e significativa, através dos textos literários selecionados, e assim perceber também, que a linguagem é construída social e contextualmente, e não através de palavras isoladas.

As pesquisadoras concluem que a escrita da Língua Portuguesa foi resignificada com base nas apreensões feitas na Língua de Sinais, e que a Literatura desempenhou um papel fundamental para subsidiar os alunos no processo de exploração da Língua de Sinais e, conseqüentemente, da Língua Portuguesa como segunda língua. E esclarecem que a Literatura não foi encarada como mera estratégia pedagógica, mas como referência para a abordagem escolar, destacando seu valor como principal componente neste processo. Ademais, através da oferta de diferentes gêneros e vias textuais, constataram que “as narrativas auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem do português escrito, englobando as relações entre as duas línguas (Libras e português escrito)” (Gurgel & Karnopp, 2015, p.269).

O estudo constatou ainda, através dos materiais analisados, que a imaginação e o ato de criação corroboraram para o aprimoramento do uso das línguas envolvidas e para o processo narrativo. Nesta direção, merece destaque a fala de uma das mães sobre os benefícios das contações em sala, referindo-se especificamente sobre o comportamento de sua filha em relação às atividades desenvolvidas, quando diz que “Ela chega em casa e tenta me contar as histórias que está aprendendo na escola, me mostra o caderno e conta sobre as atividades” (p.270).

Finalizando, com o desenvolvimento das atividades e das experiências relatadas pela docente, observou-se a integração entre os conteúdos solicitados pela escola e as atividades de leitura-escrita-tradução, e que tais atividades propiciaram o conhecimento e a articulação dos saberes, de maneira contextualizada.

Outra prática docente envolvendo Literatura no contexto escolar e o uso de textos literários foi relatado por Rocha & Silva (2015). Junto aos alunos de uma turma de terceiro ano do Ensino Médio da rede pública do Estado do Pará (PA), objetivou-se a aproximação dos alunos com os textos literários e, conseqüentemente, melhor compreensão da Língua Portuguesa escrita, em seus usos e funções. Para tanto, foi desenvolvida inicialmente uma abordagem de leitura literária em um formato escrito. Posteriormente, diferentes abordagens multimodais para análise e significação foram propostas, configurando assim uma proposta de ensino contextualizada.

Desta maneira, o trabalho teve início baseando-se na leitura através da Língua de Sinais da obra de Graciliano Ramos, “Vidas Secas”. Em seguida foi feita uma análise da obra em sala de aula de forma coletiva.

O conto “Pequena vendedora de fósforos”, de Hans Christian surgiu em episódio posterior, sendo discutido entre os alunos através de um debate. O segundo momento caracterizou-se pela abordagem das obras através de filmes. Desta maneira, foi construída em grupo, uma análise comparativa entre as abordagens, destacando aspectos sociais e discutindo, principalmente, a temática da pobreza.

Nesta direção, podemos entender que o intuito deste estudo foi o de realçar o contato com o universo literário entre os estudantes surdos, possibilitando-lhes a ampliação do conhecimento de mundo, a análise do que está subentendido nos textos literários e a Língua Portuguesa como segunda língua, atribuindo-lhes significação e sentido.

Por fim, destacamos o estudo de Moura (2015), enquanto professora de Língua Portuguesa, ao relatar sua experiência com alunos do primeiro ano do Curso de Pedagogia, do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Surdos, ao observar as dificuldades e o desconforto dos

estudantes surdos nas atividades de leitura de textos literários, como também nas atividades de produção textual. A pesquisadora iniciou sua investigação propondo aos alunos a apreciação de uma adaptação do conto “O Alienista”, de Machado de Assis, feita pelos alunos do primeiro período do ano anterior. Através de atividades multimodais desenvolvidas em sala e, visita à Exposição “Fernando Pessoa, Plurais como o Universo”, no Centro Cultural dos Correios, deu início ao Projeto Sarau Bilíngue, culminando em posterior apresentação de alguns poemas de Fernando Pessoa em Língua de Sinais. Através da interação, o processo de tradução da Língua Portuguesa para a Língua de Sinais representou inicialmente muitos questionamentos no que tange às especificidades lingüísticas e culturais, porém, esse processo representou um significativo aprendizado, permitindo a elaboração de atividades e estratégias que culminaram no desenvolvimento dos conteúdos referentes à Língua Portuguesa, estabelecendo uma integração entre as duas línguas em questão. A partir desta iniciativa, outras práticas multimodais foram registradas pelo grupo, inclusive atividades de produção textual favorecendo a expressividade, a análise da construção escrita e a criação de outros gêneros textuais tendo o primeiro como referência, contribuindo assim, para o desenvolvimento da leitura e escrita de uma língua e, conseqüentemente, o acesso às artes.

Portanto, tanto nas séries iniciais e finais da Educação, quanto ao nível do Ensino Superior, os textos literários permeiam todo este universo, passeando de um lado para o outro em diferentes contextos educacionais, mas representando uma possibilidade de acesso ao conhecimento comum a todos. Aliados às múltiplas possibilidades de expressão e comunicação existentes nos dias de hoje, com toda a sua diversidade de modos e significação, “ler e escrever deixa de ser o fim, para ser o meio de produzir saberes”, conforme

salientam Lorenzi & Pádua (2012, p.39), em um constante movimento interacional e dialógico da linguagem.

2. **CAPÍTULO II – ESTUDO EMPÍRICO**

2.1. **PROBLEMA E OBJETIVOS**

2.1.1. **Ponto de Partida**

São inquestionáveis os benefícios e contribuições que a Educação traz para o desenvolvimento de uma pessoa, de um grupo, de uma nação. Porém, para que efetivamente aconteça, o movimento educacional precisa ser constante, vivo e renovável. As mudanças precisam ser bem vindas e estimuladas, para que o objetivo maior seja alcançado, ou seja, promover evolução e avanços sociais.

Assim se reflete no campo da Educação de Surdos. Segundo Pereira (2014), após o predomínio durante décadas de uma proposta educacional baseada na oralidade e, com a insatisfação dos resultados obtidos, principalmente na década de 80, a Língua de Sinais ganha destaque através de estudos científicos voltados para sua análise e desempenho linguístico.

Observamos, nos últimos anos, um movimento educacional sendo renovado. Uma renovação de valores, paradigmas, conceitos e atitudes, construída com base em uma nova concepção de língua e linguagem, sendo ainda timidamente absorvida pela escola.

O Bilinguismo trouxe um novo olhar e muitas possibilidades para a pessoa surda: de identidade enquanto sujeito ativo na sociedade, de reconhecimento da Língua de Sinais como primeira língua, de respeito pela sua diferença

(Quadros, 1997). A diversidade de oportunidades que a Língua de Sinais oferece, e as atividades de aprendizagem visando às potencialidades do estudante surdo, são concretas e precisam ser valorizadas, estimuladas e investigadas.

O Brasil já reconhece, através de leis instituídas, a LIBRAS como língua de instrução da pessoa surda e garante o direito de acesso à Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Os avanços têm sido notoriamente observados nos dias atuais. Mudanças significativas estão acontecendo, inclusive no ensino da Língua Portuguesa. Contudo, no âmbito educacional, e principalmente no âmbito da sala de aula, percebe-se que muito ainda há a ser feito.

Pereira (2014), aludindo às experiências escolares da pessoa surda até há pouco tempo atrás, destaca que o empirismo estava relacionado às práticas baseadas na concepção de Língua Portuguesa como um código, como um conjunto de regras que deveriam ser compreendidas e aplicadas. As atividades eram baseadas em processos de aquisição da escrita, com ênfase na palavra como unidade de análise, na memorização e exercícios de repetição, isolados, sem significação e descontextualizados. Assim, conforme a autora, a maioria dos alunos surdos adquiria apenas fragmentos da Língua Portuguesa: “As dificuldades de acesso à língua falada e a pouca familiaridade com a Língua Portuguesa resultaram em alunos que não entendiam o que liam e que apresentavam dificuldades acentuadas na escrita” (p.144-145).

Neste cenário, o acesso cultural literário limitava-se à disposição do professor regente, ao oferecer materiais selecionados e vinculados aos objetivos pedagógicos em questão.

Karnopp (2015) corrobora com Pereira (2009), ao analisar depoimentos de universitários surdos sobre a questão da leitura na escola, constatou relatos

em que a leitura dos primeiros livros acontecia na universidade, e que as práticas de leitura nos primeiros anos de vida escolar eram consideradas insuficientes, em decorrência de que os professores alegavam dificuldades dos alunos para a leitura e escrita. E acrescenta:

Na escola predomina o enfoque na leitura e escrita do texto em língua portuguesa, tendo a língua de sinais como um mero suporte, uma ferramenta a serviço da língua majoritária. Dessa forma, são silenciadas as produções textuais, as narrativas, as releituras e as traduções dos significados construídos em sinais (p.65).

A autora relata ainda que os estudantes, inconformados, questionavam os professores quanto à falta de acesso ao mundo literário e buscavam, sozinhos, caminhos para o acesso à leitura.

Neste contexto, utilizar uma proposta de abordagem literária para estudantes surdos, sinaliza uma experiência educacional que veicula a aprendizagem da escrita, tornando-a uma possibilidade real e apropriada para uma mudança no modo de perceber uma segunda língua.

Portanto, as observações empreendidas ao longo de muitos anos de experiência profissional na área da surdez, e a crescente inquietação diante das dificuldades encontradas pelos estudantes surdos, no que concerne ao uso da Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua, como também o insuficiente contato com materiais escritos de valor literário, motivaram a busca por respostas que pudessem contribuir para essas questões.

A tríade **Surdez – Leitura / Escrita - Literatura**, tem recebido pouca atenção no ambiente das investigações educacionais relacionados à sala de aula. A complexidade dos textos literários e seu valor plurissignificativo, parecem justificar essa ideia ao serem abordados no cotidiano escolar da pessoa surda.

Embora os trabalhos direcionados à pesquisa e investigação envolvendo Literatura, surdez e práticas literárias em sala de aula ainda sejam bastante

reduzidos, observa-se nos dias de hoje, um maior interesse por parte dos pesquisadores quanto às práticas de Letramento Literário, Leitura Literária e Educação Literária voltados para surdos, onde a Língua de Sinais surge como principal meio de acesso à significação e ao conhecimento.

Oferecer ao surdo uma Educação onde o direito à comunicação bilingue e a possibilidade de acesso ao conhecimento literário de forma significativa, se torna um desafio para o cotidiano do professor e para a escola contemporânea.

Assistimos, nos dias de hoje, às transformações promovidas pelos avanços tecnológicos, principalmente nas áreas da informação e da comunicação, onde a velocidade do processamento acontece quase que instantaneamente. Somos convidados a repensar o nosso fazer pedagógico pois, enquanto práticas sociais, não estão imunes a este processo evolutivo. Ao mesmo tempo, precisamos também preparar nossos alunos para o mundo globalizado em que vivemos, que nos exige atitudes conscientes, reflexivas e críticas.

Pereira (2011) destaca a importância do contato com material escrito para que os estudantes surdos possam, através da visão e da significação através da Língua de Sinais, constituir seu conhecimento sobre a Língua Portuguesa.

Em tempos onde a comunidade surda, consoante com os ideais filosóficos do Bilinguismo, vem conquistando cada vez mais espaço e reconhecimento na sociedade, a Literatura, em seus diferentes formatos e propostas, tem muito a contribuir para a formação deste cidadão.

É neste viés que a escola tem a responsabilidade e o compromisso de possibilitar ao estudante surdo, a ampliação do conhecimento de mundo, a criticidade diante da realidade em que vive, a reflexão e o autoconhecimento, e assim, dialogar com os aspectos da sensibilidade cultural, que conduz ao aprimoramento e humaniza, onde a Literatura tem muito a contribuir.

O Ministério da Educação tem desenvolvido ações nesta direção ao incentivar práticas de leitura no ambiente escolar, através de iniciativas como o Programa Nacional Biblioteca da Escola, por exemplo. Desta maneira, além da leitura estar sendo estimulada, obras literárias estão sendo conhecidas e divulgadas.

O livro didático representa uma outra realidade no universo das escolas brasileiras. Tem sido ainda, para muitos professores, referência para as abordagens textuais, principalmente no que tange aos textos literários em sala de aula.

Para que seja possível oportunizar ao estudante surdo acesso ao saber literário, a atuação do professor enquanto mediador do conhecimento, é de extrema relevância. A partir das considerações de Gagnoux (2014), é ele quem dará visibilidade ao ato de ler, despertará o interesse e motivará para a atividade leitora, para o encontro com a palavra.

Para tanto, Geraldi (2012) nos lembra a importância das concepções do professor sobre linguagem e sobre funções e usos da língua, enquanto fatores de transformação do fazer pedagógico.

Perissé (2006) nos diz que, “Educar não é adestrar ou instruir. É inspirar.” (p.102). Sendo assim, para que o estudante surdo possa usufruir de todos os benefícios que a leitura possa oferecer e participar efetivamente da sociedade, é de suma importância conhecer o que pensam professores e estudantes sobre o tema. E a partir de então, das considerações coletadas, tornar possível repensar as práticas sociais e pedagógicas envolvidas, adequando-as às necessidades e anseios dos referidos estudantes, promovendo assim desempenhos melhores e satisfatórios.

O presente estudo, com base nos relatos de professores ouvintes e estudantes surdos quanto ao acesso à Literatura e ao uso dos textos literários

no ambiente escolar, suas crenças e dificuldades, a forma como interagem e constroem suas referências sobre a escrita em seu cotidiano escolar para a construção de sentidos na Língua Portuguesa enquanto segunda língua, bem como os reveses experimentados na prática de sala de aula, conduz à reflexão e ao entendimento de que todo o processo educacional se constrói através das relações com o outro, nas práticas discursivas, através da Língua de Sinais enquanto língua de instrução. E assim, busca-se responder à seguinte questão:

Quais as concepções de professores ouvintes e estudantes surdos sobre a funcionalidade do texto literário em relação à aprendizagem da língua escrita?

E ainda:

Qual o tratamento dado à Literatura no ensino da Língua Portuguesa escrita?

O que é preciso fazer para melhorar o acesso dos estudantes surdos ao conhecimento literário dentro do espaço escolar?

Isto posto, apresentamos a seguir, os meios e condições para a realização da pesquisa de campo.

2.2.OBJETIVOS PROPOSTOS

Prodanov & Freitas (2013), em suas observações quanto aos objetivos de um estudo, consideram: “O objetivo do estudo vincula-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo pesquisador e à colocação de

propósitos que estão diretamente relacionados com o problema de pesquisa” (p.94).

Sendo assim, entendemos que os objetivos estão diretamente relacionados com todos os ambientes da pesquisa, desde a formulação do problema, justificção, procedimentos à análise dos dados, e apresenta sua importância na medida em que indicam o que pretendemos alcançar com a pesquisa a ser realizada.

Os objetivos podem ser organizados em dois momentos, ou seja, gerais e específicos, e servir para diferentes fins. Assim, temos os objetivos gerais alcançando o problema da pesquisa, enquanto os objetivos específicos refletem o desdobramento do objetivo geral e direciona todo o processo investigativo.

- Objetivo Geral

Compreender as concepções de professores ouvintes e estudantes surdos sobre a funcionalidade do texto literário em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita.

- Objetivos Específicos

- Apontar práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar, evidenciando a relação existente entre o ensino da Língua Portuguesa escrita e a formação literária;

- Examinar as concepções dos professores ouvintes e estudantes surdos sobre a funcionalidade do texto literário em relação à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita;
- Discutir a valoração atribuída à abordagem / uso do texto literário relacionado à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita na dinâmica escolar, para a ampliação do conhecimento e formação do leitor.

2.3.O PERCURSO METODOLÓGICO

Marconi & Lakatos (2015) consideram a pesquisa científica, no campo das ciências sociais, de fundamental importância para a compreensão e solução das questões sociais e coletivas. Tais autores observam ainda que a pesquisa busca compreender de que maneira os fenômenos acontecem: qual a sua função e estrutura, quais as modificações ocorridas, porque se realizam e, até que ponto recebem influência ou podem ser controlados.

Em consonância com as ideias de diversos pesquisadores como Marconi & Lakatos (2015), Severino (2014) e Laville & Dione (1999), podemos entender que, pesquisar é encontrar respostas para questões e indagações sociais, utilizando técnicas e procedimentos científicos, constituindo um caminho confiável para o conhecimento e a descoberta da realidade.

Laville & Dione (1999) consideram o pesquisador alguém que é capaz de perceber um problema em seu contexto social, compreendê-lo, buscando soluções, formulando hipóteses, estabelecendo explicações e conclusões.

Porém, uma pesquisa se realiza com metodologia. E por metodologia podemos entender como sendo o estudo da organização, dos caminhos a serem percorridos para se fazer pesquisa ou ciência, indicando a opção teórica do pesquisador para abordar o objeto em questão (Gerhardt & Silveira, 2009). Em outras palavras, uma ação que envolve a descrição de estratégias a serem adotadas, com o propósito de discriminar as etapas do processo em pauta, de maneira organizada e com vista a alcançar os objetivos ora traçados para a pesquisa.

Considerando o universo escolhido, a presente pesquisa apresenta caráter exploratório, visando maior aproximação e familiaridade com o fenômeno em questão, assim como o aprimoramento das ideias relacionadas. E assim, corroborando com Gil (2002), a flexibilidade de seu planejamento permite considerar diferentes aspectos sobre o fato em estudo.

A pesquisa de campo realizada para efetivar esta investigação foi configurada sob a forma de um estudo de caso, que nos conduziu a um conhecimento minucioso do fenômeno estudado e, conseqüentemente, maior clareza e entendimento sobre o tema em questão.

Minayo (2009), quando diz que "(...) o ser humano se distingue não pelo agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações a partir de sua realidade, partilhada com seus semelhantes" (p.21), traduz a abordagem para esta pesquisa pois, de natureza qualitativa, vislumbra a produção de resultados não obtidos por meio de instrumentos estatísticos ou de quantificação, mas através da singularidade do contexto de vida e experiência das pessoas envolvidas, como também através do comportamento, sentimentos e emoções. Assim, o interesse maior não está em definir variáveis e medí-las, mas atingir a compreensão do pensamento dos objetos

envolvidos na questão investigada, com a possibilidade de respondê-la em um ambiente distante da quantificação.

Gerhardt & Silveira (2009), ao corroborar com este pensamento, acrescentam que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do indivíduo, que não pode ser traduzido em números. Portanto, a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são intervenções básicas para a pesquisa qualitativa.

No que concerne às pesquisas relacionadas à Educação, subentende-se estar atento à diversidade de sujeitos e suas vivências, em meio às observações feitas, análises e interpretações do ambiente escolar em questão, com vista à adequação das práticas em conformidade com a qualidade de ensino.

Nesta direção, apoiados nas considerações de Yin (2001, p.32), quando diz que “o estudo de caso objetiva acontecimentos contemporâneos, sem a exigência de estabelecer controle sobre as ocorrências comportamentais, contando para tanto, com diferentes técnicas para revelar, de forma empírica e ajustada, as evidências observadas”, podemos entender ser este o procedimento metodológico que melhor se encaixa para o perfil desta investigação.

Em meio às considerações acima citadas, dentro desta perspectiva, finalizamos com Fonseca (2002), quando esclarece que o estudo de caso pode ser caracterizado por um estudo relacionado a um grupo bem definido, ou até mesmo por uma pessoa, unidade social por exemplo. E desta maneira, conhecer suas particularidades de uma maneira intensa e profunda. Ou seja, é “uma investigação que se assume como particularística, isto é, que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em

muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico” (p.33).

2.4.A E. M. ARLETE ROSA CASTANHO: OBJETO DE ESTUDO

Ao longo dos anos, surgiram no Brasil diversas ações voltadas para a Educação de Surdos, conforme foi possível observar. O Estado do Rio de Janeiro especificamente, se destaca por oferecer inúmeras possibilidades, principalmente na capital, onde apresenta maior concentração de atividades e oportunidades de ensino e formação profissional. Entre outras instituições, acolhe principalmente o Instituto Nacional de Educação de Surdos, órgão federal e referência nacional na Educação de Surdos do país. A instituição centenária desenvolve importantes iniciativas e pesquisas na área da surdez, cursos de formação e capacitação, oferecendo um ambiente de discussão e reflexão sobre ações nesta área.

No interior do Estado, onde podemos citar municípios como Angra dos Reis, Cabo Frio, Niterói, Macaé e Campos como exemplos, é possível encontrar um número significativo de instituições oferecendo à pessoa surda possibilidades de instrução, tanto quanto na capital.

Diante da extensão deste cenário e abrangência, optamos por estabelecer um recorte desta realidade com base em fatores regionais e educacionais, sobretudo, estabelecendo um estudo sobre o conhecimento literário vinculado ao ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua.

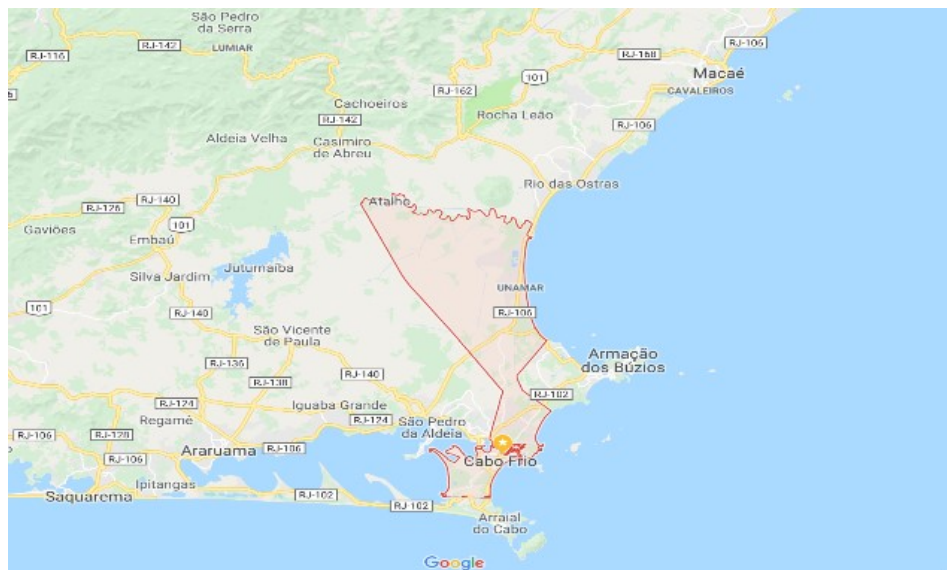


Figura 2. Mapa da Cidade de Cabo Frio / RJ – Brasil.
Fonte: Google Maps

Assim, a Escola Municipal Arlete Rosa Castanho tornou-se nosso objeto de estudo. Sob a forma de um Estudo de Caso, delineamos nossa investigação com a intenção de compreender como o grupo de professores e alunos pensam sobre a função do texto literário relacionado à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita no espaço da sala de aula.

A partir das informações contidas no Projeto Político Pedagógico, nos documentos legais e no Regimento Interno da instituição, como também através dos relatos feitos pelos funcionários mais antigos, foi possível organizar as informações descritas a seguir.



Figura 3. Mapa com a Localização da Unidade Escolar Pesquisada.
Fonte: Fabrício Topografia – Internet.

A escola localiza-se em uma área central da cidade de Cabo Frio, em um bairro de fácil acesso. Foi construída no segundo semestre do ano de 1985 pelo governo municipal, órgão mantedor, com o propósito inicial de atender alunos surdos e cegos da cidade e adjacências.

Anterior a esta iniciativa, a escolaridade oferecida aos estudantes surdos acontecia em uma classe especial localizada em uma das unidades regulares de ensino municipal próxima, denominada E. M. João Rocha.



Figura 4. Classe Especial – Estudantes Surdos.

E. M. João Rocha – Cabo Frio / RJ – Ano 1983.

Fonte: Arquivo da E. M. Arlete R. Castanho.

O nome “Arlete Rosa Castanho” foi dado em homenagem a uma antiga professora local, pelas contribuições à cidade e por destacar-se enquanto cidadã cabofriense.

Criada através do decreto nº 931 de 23 de dezembro de 1985, suas atividades educacionais iniciaram-se no ano seguinte, em 1986, com um contingente de alunos portadores de surdez superior ao dos alunos com cegueira. Devido ao baixo índice de estudantes cegos e, posteriormente com a saída da professora especialista que os atendia, com o passar dos anos a

escola concentrou sua atenção exclusivamente na surdez, tornando-se referência no atendimento educacional especializado aos surdos do município e de toda a extensão regional, como também referência para a comunidade surda da Região dos Lagos.

Neste processo, observou-se maior número de surdos oriundos principalmente dos municípios circunvizinhos de Arraial do Cabo, São Pedro da Aldeia, Araruama, Armação do Búzios, Iguaba Grande, Saquarema e Araruama, além do próprio município.

Inicialmente, a equipe de funcionários foi formada por profissionais em sua maioria contratados e indicados pela gestão da época, com poucos concursados, e sem considerar formação especializada na Educação de Surdos. A partir do ano de 1989, com a mudança do gestor municipal e a realização de concurso público, a escola recebeu um maior número de profissionais concursados, possibilitando a ampliação da oferta de vagas e de atendimentos oferecidos.

Na ocasião, a abordagem educacional era oralista, em consonância com o entendimento e visão de educação para surdos que predominava na época. Assim, além dos professores, direção, funcionários destinados aos serviços de cozinha, manutenção e limpeza, integravam o quadro de funcionários um psicólogo e, principalmente, fonoaudiólogos, com vista à reabilitação auditiva dos alunos. A escola funcionava em dois turnos, manhã e tarde, e era oferecido atendimento da 1ª à 4ª série⁵, Educação Infantil, Sala de Recursos,

⁵Definição inicial prevista na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, na qual fixou as diretrizes e bases da Educação Nacional. Posteriormente, surgiu a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estabelecendo algumas alterações e, na sequência, a Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, quando estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

além de Estimulação Precoce e Ensino Alternativo através de oficinas de atividades manuais para as meninas e marcenaria para os meninos. As turmas eram formadas com o máximo de oito alunos e, para ser matriculado, era preciso apresentar exame de audiometria como documento comprovativo da surdez, ser submetido a anamnese e avaliação pedagógica, quando necessário. E assim, posteriormente, encaminhado à turma de acordo com a idade e seriação adequada.



Figura 5. Atividades Desenvolvidas nos Primeiros Anos da Escola.
Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

Em seu aspecto físico, havia três salas de aula, uma sala de treinamento auditivo de uso coletivo e rotativo, equipada com mesas especialmente adaptadas com fones de ouvidos e microfones, além de um aparelho de estimulação sonora manuseado pelo professor, duas cabines de atendimento fonoaudiológico com carpetes para isolamento acústico, secretaria, sala de

direção, refeitório e cozinha, banheiros, pátio, parquinho, e ainda sala para atendimento psicológico, atividades manuais e artesanato com madeira.

Nos primeiros anos da década de 90, a insatisfação com os resultados obtidos através das atividades oralistas era evidente. Com os rumores vindos da capital sobre uma nova forma de educação denominada Comunicação Total, que permitia o uso de formas variadas de comunicação, principalmente sinais, despertou o interesse dos profissionais da época em conhecê-la. Assim, por livre iniciativa, um grupo de profissionais organizou e introduziu estudos sobre a nova abordagem de ensino, mas sobretudo, custeou a vinda de instrutores surdos do Rio de Janeiro para ensinar a Língua de Sinais.

Aos poucos, esses profissionais foram inserindo a LIBRAS no seu dia a dia, ensinando os sinais aprendidos aos alunos, e convencendo os pais sobre a importância de aceitarem a comunicação sinalizada para o desenvolvimento de seus filhos.

A resistência de alguns pais em aceitar a Língua de Sinais foi grande. Porém, os profissionais, convictos de que estavam no caminho certo, insistiram na nova proposta e, conseqüentemente, foram percebendo maior interação entre os estudantes, melhor desempenho na aprendizagem, e principalmente, que a comunicação acontecia de forma plena. Os alunos se expressavam com clareza, sendo possível, por exemplo, compreender o que pensavam e sentiam sobre determinado assunto, fato considerado impossível anteriormente na abordagem oralista, pois era preciso sempre ter o professor ou outro ouvinte como modelo.

As solicitações de financiamento nesta área eram frequentes junto à Prefeitura, através da Secretaria Municipal de Educação. Porém, a compreensão sobre as necessidades da instituição, principalmente a

necessidade de maiores investimentos em formação e capacitação, começou a surgir posteriormente.

Os primeiros avanços deste empreendedorismo começaram a ser percebidos quando a Prefeitura de Cabo Frio passou a assumir as despesas com o curso de LIBRAS no ambiente escolar, como também subsidiou a formação na área da surdez de alguns membros da equipe, ofereceu capacitação para todo o grupo através de profissionais especializados vindos da capital, participação em Congressos, Seminários, e ainda, visitas ao Instituto Nacional de Educação de Surdos e outras instituições afins.



Figura 6. Curso de LIBRAS Para Professores - Ano 1995.
Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

Além destes, outros resultados significativos foram acontecendo, como a admissão de instrutores e funcionários surdos. O objetivo era proporcionar à comunidade escolar o convívio com surdos adultos, para que a Língua de Sinais se tornasse fluente na unidade, auxiliando professores, e propiciando aos estudantes contato direto com a Língua de Sinais.

Assim, a escola foi crescendo. A partir do ano 2000, com o aumento na demanda, houve a necessidade de ampliação do espaço físico. As três salas de aula existentes foram divididas e, desta maneira, criados novos espaços de aula. Nesta época, inclusive, mudanças de cunho organizacional também foram percebidas, como a oferta do segundo segmento do Ensino Fundamental, através do decreto nº 291 de 01 de agosto de 2002, a elaboração do próprio Regimento Escolar em 2003 e o Projeto Político Pedagógico em 2005, garantindo assim, suas especificidades enquanto escola especializada no atendimento aos surdos da região.

Através de muita persistência junto à Secretaria de Educação do município em demonstrar suas necessidades, a escola passou a oferecer o Ensino Médio, através do decreto nº 3.405 de 5 de dezembro de 2005, e a oportunidade dos alunos concluírem sua formação na própria escola, posto que muitos alunos, por terem que fazer o Ensino Médio em escolas regulares junto com os ouvintes, abandonavam os estudos.

Durante este processo, o Bilinguismo, uma nova concepção sobre Surdez e sobre a pessoa surda surge no contexto acadêmico. Valorizava-se o ensino através da Língua de Sinais enquanto língua materna, e o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, resultando assim, em um novo posicionamento diante da surdez e do processo educacional dos Surdos.

O fato despertou o interesse e a atenção dos profissionais, que foram em busca deste conhecimento. A escola passou então a almejar uma postura

bilingue e, para tanto, precisava de novas mudanças e adaptações. Em 2006, o regimento interno passou por reformulação, assim como o Projeto Político Pedagógico. Assim, previa-se a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, segunda língua, consolidando assim, os ideais bilíngues:

O fato de não se comunicar facilmente com a comunidade ouvinte e não manter relações com o mundo por meio da fala, acarreta problemas para a criança surda. Torna-se necessário a aquisição de língua de sinais o mais precocemente possível, sendo a língua representativa da comunidade, o Português, aprendida como segunda língua. [...] (PPP da instituição, 2006)

Desde então, a escola segue, entre idas e vindas, para manter o diferencial na oferta de escolaridade para os estudantes surdos, e a qualidade de ensino.

Quanto à abordagem literária, desde o início, restringia-se às ações dos professores, através de contação de histórias em sala de aula ou dramatizações organizadas por eles. Ao longo dos anos, porém, iniciativas foram feitas no sentido de oferecer maior contato com o texto escrito e estimular o contato com o universo literário, ampliando assim o conhecimento de mundo dos estudantes. Há registros sobre a criação de espaços destinados especificamente para este fim, como a Oficina de Textos, Sala de Linguagem e Sala de Leitura. Apesar das diferentes nomenclaturas e serem estabelecidas em épocas distintas, os propósitos eram semelhantes, dirigidos por professores de Língua Portuguesa selecionados para esta tarefa.

Entre todas, a melhor estruturada foi a Sala de Leitura. Criada a partir de um Programa instituído pela Secretaria de Educação em 2010 no qual recebeu esta denominação, tinha como propósito alcançar alunos de toda a Rede Municipal de Ensino.

O espaço representou um momento decisivo para o resgate das obras literárias que a unidade escolar dispunha, em sua maioria recebida pelo

Programa Nacional Biblioteca da Escola – MEC. Além de propiciar o contato direto com o acervo existente, ou seja, clássicos da literatura, poemas, contos, por exemplo. Tinha como proposta inicial aproximar os estudantes da magia e do encanto contidos nos livros de história, proporcionando a descoberta do livro como um todo, a leitura como prática prazerosa, entre outras questões. Neste espaço, cada turma tinha um horário de atendimento. Os encontros eram semanais e os estudantes conheciam histórias e manuseavam os livros livremente, em um processo interativo. Além disso, todo o material estava em processo de identificação e catalogação e, conseqüentemente, controle do acervo.



Figura 7. Atividades Realizadas na Sala de Leitura - Ano 2012.

Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

Em 2013, com a mudança da gestão municipal, o programa foi extinto, e a sala desativada. Todo o material foi transferido para outro ambiente, onde cada professor deveria reservar um horário durante a semana para visitá-la com a sua turma, o que efetivamente não aconteceu.



Figura 8. Espaço Destinado aos Livros da Escola - Ano 2012.
Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

A escola, nos dias de hoje, apresenta um extenso quadro de funcionários, entre ouvintes e surdos. Entre tantos, podemos citar: professores ouvintes / surdos, instrutores surdos, auxiliares de classe ouvintes / surdos, cozinheiras, vigias e auxiliares de serviços gerais ouvintes / surdos. Além destes, apresenta ainda equipe diretiva composta por um diretor e três dirigentes de turno,

serviço de inspeção e supervisão escolar, além de equipe técnica composta por orientador escolar, fonoaudióloga e psicopedagoga.

Os professores em sua maioria, são contratados, principalmente no Ensino Médio. Ao final de cada ano, os contratos se encerram, sendo renovados no início do ano seguinte. A rotatividade de professores contratados tornou-se frequente nos últimos anos, representando assim um fator complicador para a proposta bilíngue, tendo em vista a contratação temporária e sem critério de muitos professores pela Prefeitura e, conseqüentemente, sem conhecimento da LIBRAS e das especificidades do ensino para surdos. Apesar das dificuldades encontradas, a busca por atualizações motiva o grupo de profissionais da escola que, seguem lutando pelo que acreditam, e por um serviço melhor.

A instituição recebe atualmente 54 alunos surdos com idades variadas, entre seis a quarenta e quatro anos em média, devidamente matriculados e distribuídos entre os segmentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, e Ensino Médio. A escolaridade é oferecida em três turnos: manhã, tarde e noite, e cada turma é composta por, no máximo, 10 alunos.

Para o ingresso à escola, manteve-se os procedimentos anteriores: através da comprovação da surdez, anamnese, avaliação pedagógica ou transferência escolar.

O primeiro turno recebe adolescentes e jovens distribuídos em três turmas do segundo segmento, e duas turmas do primeiro segmento.

O turno da tarde acolhe as crianças, distribuídas entre uma turma da Educação Infantil e três pertencentes ao primeiro segmento do Ensino Fundamental. O noturno funciona com uma turma do segundo segmento e três turmas do Ensino Médio, acolhendo, em sua maioria, jovens e adultos que trabalham durante o dia.

Quanto ao espaço físico, após a última reforma, apresenta sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala destinada à leitura e a conservação dos livros, sala de professores, sala para atendimento fonoaudiológico, sala para atendimento psicopedagógico, secretaria, refeitório e cozinha com ampla despensa, espaço para armazenar material de limpeza, três banheiros sendo um banheiro feminino, um banheiro masculino e um banheiro para cadeirantes, embora esteja desativado atualmente. Na parte externa, possui duas varandas, área de serviço, um parquinho e uma quadra esportiva.



Figura 9. Fachada e Espaço Físico da E. M. Arlete Rosa Castanho.
Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

Quanto à abordagem pedagógica, baseando-se nos ideais do Bilinguismo, cada professor desenvolve o seu trabalho de acordo com o planejamento de curso estabelecido no início do ano e, de acordo com as orientações recebidas pela Supervisão Escolar.

Valoriza-se assim, o acesso ao conhecimento e a informação através da Língua de Sinais enquanto língua materna e, conseqüentemente, como língua de instrução da pessoa surda, e o aprendizado da Língua Portuguesa como segunda língua, como também aspectos culturais existentes no ambiente escolar.

Instituiu-se a obrigatoriedade da formação em LIBRAS para todos os funcionários.

Ao utilizar a modalidade escrita da Língua Portuguesa enquanto segunda língua, estudantes surdos são expostos com frequência às diferentes abordagens textuais, fato inerente ao indivíduo no ambiente educacional.

Em meio a uma realidade onde o processo educacional passou por fases distintas e, a aprendizagem dos estudantes concebida e interpretada de diferentes formas, aguça-nos o interesse em descobrir de que maneira o conhecimento literário neste ambiente está sendo veiculado e, principalmente, de que maneira está sendo compreendida a relação estabelecida com a aprendizagem da Língua escrita. O texto literário, em sua diversidade semântica, representa uma valiosa fonte de conhecimento e possibilidade de amadurecimento cultural, mas representa também um grande desafio para os professores, especialmente os professores de Língua Portuguesa. Centro de interesse deste estudo, para entender a maneira como pensam professores e alunos sobre o uso do texto literário e a sua relação com a Língua Portuguesa escrita abordados neste ambiente, foi necessário a aproximação com os sujeitos participantes deste processo, na perspectiva desta pesquisa, com o intuito de conhecer suas concepções e histórias e, conseqüentemente, a coleta de dados.



Figura 10. Atividades Desenvolvidas na Escola - Ano 2017.

Fonte: Arquivo da E. M. Arlete Rosa Castanho.

2.5. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As pesquisas em Educação trazem, de forma intrínseca, possibilidades de conhecimento sobre a diversidade humana, sobre os sujeitos e suas realidades de vida, suas expectativas e concepções.

O propósito de contribuir para a aproximação da prática escolar às reais necessidades dos estudantes e, desta maneira, melhorar a qualidade do ensino, são algumas das razões pelas quais nos levam a fazer ciência através de observações, análises e interpretações da vivência escolar, considerando os aspectos sociais e históricos deste contexto. E assim, sem incorrer em julgamentos, comparações ou idéias preconcebidas e, com apenas o intuito de conhecer as diferentes realidades e estabelecer relações entre elas, nos

aproximamos dos sujeitos investigados, cientes dos riscos que representa uma investigação nesta direção.

Entramos em contato com a instituição em junho do ano de 2017, que nos recebeu cordialmente, e apresentamos nossos objetivos. Fomos orientados a nos dirigir à Secretaria Municipal de Educação para obter autorização para a pesquisa, considerando ser a escola pública e vinculada ao órgão em questão.

Assim, com a autorização em mãos e, retornando à escola, iniciamos o processo de recolha dos dados. A princípio, consultamos documentos como o Regimento Interno, o Projeto Político Pedagógico e os documentos legais, como os decretos que instituíram a criação da unidade, e o funcionamento do segundo segmento do ensino fundamental e Ensino Médio. Consultamos também o arquivo de fotos e alguns registros da instituição. Além destas, consideramos também as informações sobre a instituição, colhidas de maneira informal, através dos relatos espontâneos dos funcionários mais antigos, que vivenciaram o processo histórico pelo qual passou a unidade, para construir o lócus desta investigação e assim, obter melhor compreensão dos fatos.

Assim, identificados os sujeitos e, após o levantamento daqueles que atendiam aos critérios de participação, foi realizado o convite.

Contatamos inicialmente os professores com formação em Língua Portuguesa considerando ser o grupo que melhor corresponderia às expectativas previstas nesta pesquisa. De forma pessoal, nos apresentamos explicando os objetivos da investigação, a condução do estudo, bem como a privacidade das informações. Porém, dois professores se recusaram participar, alegando timidez e motivos particulares.

Vale ressaltar que, no âmbito da instituição, objeto deste estudo, em virtude do tamanho da mesma, que acolhe um número menor de alunos, com

relação à escola tradicional, não foi possível identificar um quantitativo suficiente de professores com formação nesta área. Portanto, registrar duas negativas, levou-nos a repensar e redirecionar a abordagem.

Todos os profissionais da Escola Arlete Rosa Castanho, apresentam experiência na educação de surdos, adquirida no decurso dos anos trabalhados na unidade de ensino, que adota uma linha de atuação estimulando a capacitação permanente dos professores e demais integrantes da escola. Portanto, embora fosse o ideal, submeter exclusivamente ao critério “formação dos professores em Língua Portuguesa” não foi possível. Assim, foi considerado relevante para a realização das entrevistas, ampliar para os professores cujo tempo de atuação e conhecimento na área da surdez, assim como larga experiência envolvendo práticas e usos das Linguagens na unidade escolar, como critério para esta seleção.

Desta maneira, realizamos pessoalmente entrevistas com seis professores ouvintes pertencentes ao quadro funcional da instituição, através de vídeo. Posteriormente, para nossa surpresa, um dos professores com formação em Língua Portuguesa que havia se recusado, reconsiderou e aceitou responder a entrevista gravando um áudio, sendo depois enviado via *smartphone*. Assim, selecionamos quatro entrevistas, priorizando três realizadas com os professores com formação em Língua Portuguesa, e um professor com valioso conhecimento na área da surdez e que se destaca em sua prática de sala de aula, desenvolvendo um trabalho diferenciado, principalmente no campo da comunicação e linguagens.

Os professores participantes apresentam entre 16 a 25 anos de experiência na Educação de Surdos, utilizam a Língua de Sinais para a comunicação com os estudantes e, em sua maioria, apresentam formação relacionada à surdez

oferecida pela própria instituição ao longo dos anos, cursos de extensão e participação em Congressos e Seminários.

Quanto aos estudantes, nos dirigimos ao ensino noturno e contatamos, a princípio, todos os alunos do Ensino Médio, de forma pessoal e de maneira individual.

Ressaltamos que, apesar da investigação ser conduzida por um ouvinte e os estudantes serem falantes da Língua Brasileira de Sinais, não houve a necessidade de mediação de um intérprete, tendo em vista o conhecimento prévio da língua demonstrado pelo pesquisador.

Fomos bem recebidos pelos estudantes e, após apresentação e exposição dos objetivos, alguns demonstraram recusa em participar. Respeitados, dedicamos nossa atenção aos estudantes que se dispuseram a colaborar com o processo investigatório, sendo agendado o dia e respeitada a disponibilidade, de maneira que não interferisse no horário de aula dos mesmos.

Os estudantes participantes desta pesquisa, representados em sua maioria por jovens e adultos com diferentes graus de surdez, entre moderado a profundo, apresentam idades entre 18 a 43 anos e são usuários da Língua de Sinais, com exceção de um dos participantes, que se comunicava basicamente através da oralidade.

Outro indicador relevante para a escolha do seletivo grupo de estudantes deve-se ao fato de que, por estarem matriculados nas séries finais, consequentemente esperava-se maior entendimento e posicionamento crítico diante das questões abordadas na pesquisa. Desta maneira, de acordo com o material coletado, foram selecionadas seis entrevistas, sendo o restante desconsiderado.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas no ambiente da própria unidade escolar, de forma individual e reservada, contendo quando necessário, a presença de um auxiliar para a gravação em vídeo.

Torna-se necessário esclarecer que todos os envolvidos na pesquisa participaram voluntariamente, assinando um Termo de Livre Consentimento, foram esclarecidos, portanto, de que nos comprometemos a utilizar e tratar os dados coletados de forma ética, preservando a integridade das informações e a privacidade dos participantes.

Desta maneira, a presente pesquisa utilizará como sujeitos, seis estudantes surdos integrantes do Ensino Médio noturno da unidade escolar investigada, como também quatro professores ouvintes com ampla experiência na Educação de Surdos, como amostra retirada do universo escolar em questão.

Este número é justificado por ser a escola de pequeno porte, contendo poucas turmas e um contingente profissional relativamente maior em proporção ao número de alunos atendidos.

Com o propósito de contribuir para o processo de formação escolar dos estudantes surdos e a construção de uma nova perspectiva de aprendizagem e usos da Língua Portuguesa, como também contribuir para um fazer pedagógico centrado nas necessidades e peculiaridades da pessoa surda, é importante ressaltar que, os fatos coletados para a amostra e expostos anteriormente, não comprometem a eficácia dos resultados, uma vez que o estudo se refere às informações relativas à opinião e a vivência dos participantes.

2.6. TÉCNICAS DA RECOLHA DE DADOS A UTILIZAR

Com vista ao interesse investigativo, a opção metodológica escolhida para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa concentra-se em uma abordagem qualitativa, não pretendendo estabelecer hipóteses previamente elaboradas, considerando ser uma análise indutiva dos dados recolhidos em campo.

Um dos momentos importantes para o investigador é a definição da técnica de recolha de dados, pois é ela quem definirá o instrumento a ser utilizado na pesquisa.

A entrevista, enquanto técnica privilegiada de comunicação, nada mais é do que o encontro entre duas pessoas para obtenção de informações sobre determinado assunto, onde o pesquisador e entrevistado estabelecem uma conversação de natureza profissional (Minayo, 2009).

Para efeitos deste estudo, optamos pela entrevista semi-estruturada, frequentemente usada nas pesquisas sociais, entendida como o procedimento mais adequado para perceber e compreender o que pensam, sabem, fazem e representam os entrevistados, de acordo com as suas narrativas (Severino, 2014).

A entrevista semi-estruturada, de acordo com as considerações de Gerhardt & Silveira (2009), representa uma possibilidade de se coletar dados não documentados sobre determinado tema, permitindo liberdade ao entrevistado para falar sobre assuntos que vão surgindo, como um desdobramento do tema principal: “É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra apresenta-se como fonte de informação” (p.72).

Diante deste cenário, foram selecionadas dez entrevistas durante o segundo semestre do ano de 2017, das quais seis foram com estudantes surdos e quatro com professores da instituição investigada, de forma presencial e em um ambiente informal. Nestes encontros, foi possível aos participantes manifestarem-se criticamente, com o uso de vocabulário próprio, em um processo reflexivo e significativo. Inclusive, com a possibilidade de surgimento de novas perguntas, levando a uma caracterização detalhada do fenômeno investigado.

Foram utilizados material multimídia como suporte durante o processo de recolha de dados, para que fossem asseguradas as informações obtidas e, após transcrição das mesmas, conseqüentemente, posterior análise dos dados.

É importante ressaltar que, as entrevistas realizadas com os estudantes participantes desta pesquisa transcorreram na Língua Brasileira de Sinais, tendo em vista serem, em sua maioria, usuários da língua em questão, e falada pelo próprio pesquisador, fator este que favoreceu o contato direto com o grupo, sem a necessidade de intermédio de intérpretes. Como um dos participantes do grupo de estudantes apresentava surdez moderada, a via de acesso para realização da entrevista foi através da Língua Portuguesa na modalidade oral.

O primeiro estudante entrevistado, denominado de 1 (**E1**), falante da Língua de Sinais, residia em um município vizinho e tinha 26 anos. Não sabia informações sobre sua perda auditiva e não usava prótese auditiva. Declarou que estava cursando o terceiro ano do Ensino Médio, que já estudava na instituição há cinco anos e que nunca havia estudado em outro local de ensino.

O segundo estudante, denominado 2 (**E2**), cursava o segundo ano do Ensino Médio, declarou ter frequentado outras unidades de ensino mas não sabia informações a respeito, e que estudava na instituição há apenas dois anos. Tinha 18 anos e apresentava uma limitação física, em virtude de complicações anteriores em sua saúde. Quanto à comunicação, apesar de conhecer e interagir com os colegas através da Língua de Sinais, com ouvintes, interagiu através da Língua Portuguesa na modalidade oral, por apresentar surdez moderada / severa e, conseqüentemente, bom resíduo auditivo, posto que recebeu estimulação auditiva quando criança. Para realização da entrevista, portanto, optou por comunicar-se oralmente.

O terceiro estudante entrevistado, denominado 3 (**E3**), nasceu no Estado do Maranhão - MA, residindo em um município vizinho. Com 22 anos, frequentava o primeiro ano do Ensino Médio e declarou estudar na instituição há nove anos, tendo estudado em outras unidades de ensino com ouvintes. Apresentava resíduo auditivo em decorrência de uma surdez severa / profunda, e não fazia uso de prótese atualmente. Comunicava-se com seus colegas através da Língua de Sinais e, com ouvintes, fazia tentativas para estabelecer uma comunicação oral. Durante a entrevista, optou pela comunicação através da Língua de Sinais.

O quarto estudante, denominado 4 (**E4**), nasceu na capital, Rio de Janeiro. Com 28 anos, cursava o terceiro ano do Ensino Médio e apresentava surdez profunda, considerando desnecessário o uso de prótese auditiva. Declarou estudar na instituição há nove anos e ter frequentado outras unidades de ensino, sem saber detalhes e informações a respeito. Expressava-se exclusivamente, e com desenvoltura, através da Língua de Sinais.

O quinto estudante, denominado 5 (**E5**), com 19 anos, nasceu em Cabo Frio e mora em um bairro periférico. Frequentava o segundo ano do Ensino Médio

e declarou estudar na escola há dez anos, não sabendo informar qual local havia estudado anteriormente. Não soube informar também sobre sua perda auditiva, mas declarou que apesar de já ter usado prótese auditiva, não fazia mais uso delas. Comunicava-se exclusivamente através da Língua de Sinais.

O sexto e último estudante, denominado 6 (**E6**), também nasceu em Cabo Frio e morava em um bairro próximo. Tinha 43 anos e cursava o primeiro ano do Ensino Médio. Declarou estudar na instituição há dez anos, aproximadamente, e que nunca estudou em outra unidade de ensino. Apresentava surdez profunda e que deixou de usar próteses auditivas já fazia algum tempo. Comunicava-se através da Língua de Sinais, mas fazia tentativas de emissão de algumas palavras.

Com o grupo de professores, por serem ouvintes, as entrevistas aconteceram através língua oral, no próprio ambiente escolar, em horários previamente combinados.

O primeiro professor entrevistado, denominado 1 (**P1**), nasceu em Cabo Frio, local onde ainda reside. Tinha 49 anos e declarou estar formada em Letras – Língua Portuguesa / Literatura, há 28 anos. Destes, entretanto, 25 anos foram dedicados à Educação de Surdos na própria instituição. Concursada, realizou cursos de capacitação oferecidos pela instituição ao longo do tempo, além de participar de Congressos, Seminários e afins. Comunica-se com os estudantes através da Língua de Sinais.

O segundo professor, denominado 2 (**P2**), concursado, tinha 40 anos. Nascida e residente em Cabo Frio, sua formação acadêmica está relacionada a área biológica, porém, apresenta larga experiência na Educação de Surdos, obtida em 16 anos de trabalho na escola, onde adquiriu conhecimento e experiência através dos cursos de extensão, participação em Congressos,

Seminários, cursos de capacitação oferecidos pela instituição, entre outros. Comunica-se com fluência na Língua de Sinais.

O terceiro professor, denominado 3 (**P3**), tinha 47 anos. Concursado, atua na unidade escolar há 19 anos. Nasceu em Niterói – RJ, mas reside em São Pedro d’Aldeia, município vizinho. Declarou formação acadêmica em Letras - Língua Portuguesa / Literatura, é formada há 27 anos. Apresenta conhecimento na área, através de formação oferecida pela unidade escolar, e bom desempenho em sua comunicação com os estudantes em LIBRAS.

O quarto e último professor, denominado 4 (**P4**), tinha 49 anos. Nascida e residente na cidade de Cabo Frio, declarou estar formada em Letras - Língua Portuguesa / Literatura, e que atua na instituição há quase 30 anos. Obteve formação na área através de curso de extensão oferecido pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, além das capacitações oferecidas pela escola e participações em Congressos, Seminários e afins. Apresenta larga experiência com Surdos e comunica-se com fluência com os estudantes em Língua de Sinais.

Assim, conhecidos os informantes e contextualizados em seu campo de atuação, apresentamos a seguir, a forma como tratamos os dados recolhidos durante os encontros.

2.7. TÉCNICAS DE TRATAMENTO DE DADOS A UTILIZAR

A análise dos dados de uma pesquisa, representa um momento de fundamental importância para o seu sucesso. Por esse motivo, deve ser bem

planejada, e executada de maneira a considerar maior fidedignidade e confiabilidade, atendendo às questões da investigação de forma precisa.

Considerando ser esta pesquisa de caráter qualitativo e, diante de uma investigação relacionada às ciências sociais, é importante destacar que o principal objetivo desta investigação está centrado no conjunto de opiniões e representações do grupo observado, sobre o tema abordado.

Minayo (2009) considera que, sob uma perspectiva qualitativa, o uso de inferências que partem da descrição dos conteúdos explícitos da comunicação pode chegar a dimensões que vão para além da mensagem.

Os dados desta pesquisa serão pautados na Análise do Conteúdo através das concepções de Bardin (1977), com base no princípio da descrição, análise e interpretação do conteúdo de documentos e textos, auxiliando na compreensão das mensagens e seus significados.

Conforme a autora, o termo análise de conteúdo pode ser designado como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção / recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p.42).

Nesta direção, evidencia o entendimento de que a análise de conteúdo é um instrumento que também se ocupa da subjetividade, em uma dimensão para além do que está exposto, com o propósito de interpretar e explorar as possibilidades comunicativas dos entrevistados.

Severino (2014) corrobora com o pensamento de *Bardin* quando diz que a análise de conteúdo é uma metodologia de tratamento e análise de informações, visando compreender criticamente o sentido manifesto ou

oculto das comunicações. E acrescenta: “Ela descreve, analisa e interpreta as mensagens / enunciados de todas as formas de discurso, procurando ver o que está por detrás das palavras” (p.122).

De acordo com Gerhardt & Silveira (2009), existem diferentes modalidades de análise de conteúdo, e a abordagem escolhida e mais apropriada para as investigações qualitativas é a análise temática, pois aborda a noção de tema relacionado a um determinado assunto, possibilitando estabelecer variadas relações, e sendo possível ainda ser representada graficamente por meio da palavra, frase ou resumo (p.84).

Busca-se a compreensão da fala do público envolvido para compreender seus sentidos e significações, quanto aos saberes em constante construção.

A análise de conteúdo foi a opção que melhor se adequou aos objetivos elaborados para este estudo, pois visa tratar a concretude de um universo linguístico, através das representações empíricas relacionadas às categorizações dos textos e as suas interpretações, em comparação com a análise do discurso, onde o sentido é priorizado e não o conteúdo em si.

Com base nos referenciais teóricos anteriormente recolhidos, foram elaborados guões de entrevistas, com a finalidade de orientar o estudo, e assim, a possibilidade de caracterização da amostra recolhida.

2.8. CONFIABILIDADE E VALIDADE

Para Prodanov & Freitas (2013), a eficiência de uma pesquisa está na diversidade de fontes e de evidências, com as quais conduzem à fidedignidade e validade dos dados obtidos.

Na pesquisa qualitativa, tendo como base seu caráter interpretativo e subjetividade, podemos dizer que os critérios de validade e confiabilidade evidenciam particularidades, essenciais para o processo investigativo.

Diante das pesquisas qualitativas, onde a flexibilidade e contextualização são intimamente relacionadas às combinações teóricas e metodológicas, sobretudo empíricas propostas para o estudo, o caráter reflexivo surge como principal mecanismo para estabelecer confiabilidade, em articulações que validem e garantam o rigor científico, como também em uma relação entre o contexto social e as proposições deste estudo.

Considerando o exposto, busca-se garantir confiabilidade validade desta pesquisa através da técnica de triangulação de dados, regularmente utilizada nas pesquisas de cunho qualitativo.

Por triangulação de dados podemos entender, corroborando com os pensamentos de Prodanov & Freitas (2013), ser um processo comparativo dos dados obtidos em diferentes fontes, com vista ao convencimento e precisão das informações coletadas (p.129).

Nesta perspectiva, para efeitos desta abordagem, optou-se pela triangulação por teorias, informações e dados existentes, em um processo de multi tratamento dos dados relativo ao fenômeno investigado, prevendo a expansão de estudos semelhantes e mencionados como referência nesta investigação, com os quais foi possível desenvolver um estudo legítimo e consistente.

3. CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O processo investigativo carrega, implicitamente, toda a satisfação do caminho percorrido, desde o mais simples desejo às descobertas feitas, mas principalmente, todo o prazer do conhecimento adquirido, revelado.

Objetivando estabelecer uma proximidade com os docentes e discentes, e assim conhecer suas crenças sobre Língua Portuguesa escrita, Literatura e a abordagem do texto literário no contexto escolar, optamos pela entrevista como instrumento de pesquisa, pela possibilidade de estreitar o contato com os participantes, pois lhes permite ser ouvido, expressar seus pontos de vista, opiniões e posicionamentos. A entrevista possibilita ainda alcançar a subjetividade, elaborando a visão sobre o tema em questão de forma autêntica e sem censuras, distanciando-se das típicas abordagens escritas.

Nesta etapa, exporemos os dados coletados na pesquisa de campo, de modo a abordar o tema com responsabilidade, convictos da necessidade de precisar as informações, sob a perspectiva dos participantes envolvidos. Para tanto, traçamos alguns passos para a sua realização, o que aconteceu de modo semi-estruturado. Ou seja, apesar de previamente organizadas, permitia intervenções quando necessário, direcionamentos e até mesmo a possibilidade de relacionar um assunto ao outro, de modo pertinente.

É importante ressaltar o cuidado observado com a forma de abordagem das perguntas, para que as mesmas não fossem manipulativas ou mal interpretadas, principalmente aquelas direcionadas aos estudantes surdos, feitas em Língua de Sinais e, conseqüentemente, segunda língua para a pesquisadora. Para garantir clareza e sentido, as perguntas foram por vezes

repetidas ou até mesmo reorganizadas, para que não houvesse dúvidas e comprometesse o momento da resposta.

Seguindo, portanto, as etapas para a abordagem, a saber: apresentação pessoal; agradecimento pela colaboração; preservação da identidade e resguardo das informações. As entrevistas foram realizadas em um ambiente acolhedor cedido pela própria unidade escolar, de modo presencial e, na maioria das vezes, com a presença de um auxiliar para a manipulação da mídia. Apenas uma entrevista foi realizada via *smartphone*, atendendo assim a solicitação do participante.

Quanto à organização (Apêndices B e C), as perguntas foram previamente elaboradas, em conformidade com os objetivos propostos para este estudo, como também para que fosse possível a manipulação dos dados dentro de uma perspectiva qualitativa. Desta maneira, foram agrupadas em quatro categorias tanto para o grupo dos estudantes quanto para o grupo dos professores, a saber: concepções sobre Língua Portuguesa; concepções sobre leitura e escrita; concepções sobre Literatura e o uso do texto literário, e ainda um espaço reservado para cidadania, onde o participante teria a oportunidade de expressar sua opinião acerca do tema em questão.

Outro importante dado é que por tratar-se de grupos distintos, ou seja, estudantes surdos e professores ouvintes, as perguntas foram pensadas de modo a atender ao universo de atuação e interesse de cada um, e posteriormente tratadas em separado, valorizando o conteúdo expresso das realidades em comum.

Nesta perspectiva, visando oferecer um ambiente onde o entrevistado pudesse se sentir acolhido e respeitado em sua forma de pensar buscou-se preservar a liberdade de expressão, mas principalmente, salvaguardar o tempo e o entendimento de cada participante nas questões abordadas.

Portanto, alguns temas foram mais explorados outros não, com maior riqueza de informações e detalhes, construídos de acordo com a dinâmica das conversas. Assim aconteceu com relação à expressividade de cada entrevistado, alguns com maior desenvoltura, outros mais contidos.

Embora suscitar a expressividade dos participantes não seja tarefa fácil, direcionando-os para que os objetivos elaborados para este estudo fossem alcançados, consideramos satisfatórios os resultados obtidos, respeitando o conhecimento de cada informante sobre o tema.

As entrevistas foram realizadas durante o segundo semestre de 2017, no próprio ambiente escolar. Apesar de terem sido previstas para acontecerem em torno de 40 minutos a uma hora, em sua maioria, principalmente com os estudantes surdos, a duração girou em torno dos 15 a 20 minutos, em virtude de que os mesmos se mostraram pouco à vontade durante o tempo de argüição, o que não ocorreu com os professores, que em média levaram 30 a 50 minutos.

Posteriormente as entrevistas foram transcritas conforme coletadas. No que concerne ao grupo de estudantes surdos, as traduções da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa foram feitas visando a integridade e a fidedignidade do registro. Foram consideradas as idéias e o tema em questão, e não a forma lingüística, própria de cada participante. Desta maneira, torna-se evidente o distanciamento de uma abordagem visando a Análise de Discurso, pois não objetivamos considerar, por exemplo, erros gramaticais, vícios de Linguagem, entre outros, como também considerar o não dito ou o que está implícito.

Os dados coletados serão expostos a seguir em dois momentos, ou seja, considerando as especificidades de cada grupo, como também discriminados a partir das categorias previamente estabelecidas para o estudo.

Torna-se necessário desde já a identificação dos participantes através de um código de referência, conforme descritos na tabela a seguir, com vista ao melhor reconhecimento, pois serão mencionados desta forma durante a exposição e análise dos dados:

Participante	Código
Estudante surdo 1	E 1
Estudante surdo 2	E 2
Estudante surdo 3	E 3
Estudante surdo 4	E 4
Estudante surdo 5	E 5
Estudante surdo 6	E 6
Professor ouvinte 1	P 1
Professor ouvinte 2	P 2
Professor ouvinte 3	P 3
Professor ouvinte 4	P 4

Quadro 1. Código de Referência Para Identificação dos Participantes do Estudo.

Nesta direção, com a ferramenta para a análise dos dados em curso, participaram deste momento seis estudantes surdos e quatro professores pertencentes à unidade escolar em estudo, perfazendo um total de dez informantes.

Reafirmamos que, quanto aos estudantes selecionados, todos frequentavam o Ensino Médio, entendendo ser estes com maiores condições de compreensão da proposta do estudo. Desta maneira, conforme exposto anteriormente, procuramos personalizar as questões de acordo com as características dos entrevistados, no que concerne ao seu contexto social, bem como ao nível intelectual. Todavia, torna-se relevante esclarecer

também que a pouca experiência do grupo com questões empíricas, observadas durante o processo, refletiu negativamente para o aprofundamento das respostas.

A diferença nos graus de surdez encontrados entre os estudantes que participaram do processo de investigação, não representou interferência ou riscos quanto aos resultados do estudo, pois nos detivemos exclusivamente nas concepções apontadas sobre Literatura e na funcionalidade do texto literário no ambiente escolar relacionados à Língua Portuguesa escrita, fatores estes que independem do tipo e grau da surdez.

Assim, dos seis selecionados, três estudantes apresentavam resíduo auditivo, e se comunicavam tanto através da modalidade oral da Língua Portuguesa quanto através da Língua de Sinais. Os outros três apresentavam surdez profunda e se comunicavam exclusivamente pela Língua de Sinais. Dentre eles, apenas um optou pela comunicação através da Linguagem oral. Os demais se comunicaram exclusivamente através da Língua de Sinais.

Portanto, assim foram identificados os estudantes surdos:

Estudantes	Idade	Seriação	Grau / Surdez	Comunicação
E1	26 anos	3º ano	Não soube informar	Língua de Sinais
E2	18 anos	2º ano	Moderada / Severa	Língua Oral
E3	22 anos	1º ano	Severa / Profunda	Língua de Sinais
E4	28 anos	3º ano	Profunda	Língua de Sinais
E5	19 anos	2º ano	Não soube informar	Língua de Sinais
E6	43 anos	1º ano	Profunda	Língua de Sinais

Quadro 2. Descrição dos Estudantes Participantes do Estudo

Quanto aos Professores, todos apresentavam experiência na Educação de Surdos, e se comunicavam com os estudantes através da Língua de Sinais. Três deles apresentavam formação em Letras, a saber, Língua Portuguesa / Literatura, e apenas um com formação diferenciada, ou seja, na área biológica, porém selecionado pelo fato de apresentar conceituado conhecimento sobre Surdez e práticas relacionadas à área da Linguagem.

Professores	Idade	Formação Acadêmica	Formação / Surdez	Experiência
P1	49 anos	L. Portuguesa	Própria Instituição	25 anos
P2	40 anos	Biologia	Própria Instituição	16 anos
P3	47 anos	L. Portuguesa	Própria Instituição	19 anos
P4	49 anos	L. Portuguesa	Própria Instituição; LIBRAS e C/Extensão	28 anos

Quadro 3. Descrição dos Professores Participantes do Estudo

Buscamos transmitir segurança, no sentido de despertar a empatia e com isso fazer com que as entrevistas transcorressem em clima descontraído, sem deixar de observar a epistemologia necessária neste tipo de investigação.

3.1. ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS POR MEIO DAS ENTREVISTAS

3.1.1. O Que Pensam os Estudantes Surdos?

- Sobre a Língua Portuguesa escrita:

A proposta para esta categoria buscou evidenciar a relação entre o informante e a Língua Portuguesa na modalidade escrita e, para tanto, foram considerados aspectos quanto a valorização e viabilidade da aprendizagem. Quanto à valorização, buscou-se evidenciar o valor dado à Língua Portuguesa para estabelecer comunicação e o seu entendimento sobre importância, usos e funções para a vida pessoal e escolar. Quanto à viabilidade, considerou-se o interesse e a motivação pela aprendizagem, as dificuldades encontradas e ainda a percepção do entrevistado sobre as modificações que deveriam ocorrer no ensino da Língua Portuguesa oferecida pela escola e torná-la mais eficaz.

O ato de comunicar está relacionado à transmissão de uma mensagem, ou seja, tornar algo comum ao outro (Houaiss, 2015). Nesta direção, entendemos que a necessidade em se comunicar fez o homem evoluir, tornando-se vital para a sua sobrevivência e desenvolvimento.

Vigotsky (1991a) atribui à interação social um fator decisivo para o desenvolvimento cognitivo humano e a construção do conhecimento, conferindo à Linguagem, portanto, um importante papel neste processo, considerando suas contribuições para as organizações mentais e, conseqüentemente, ajustar o pensamento.

A primeira questão abordada e relacionada a este tema, explorava a opinião dos participantes sobre a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita. Todos os participantes foram unânimes em considerar e reconhecer a importância da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Porém, os motivos para esta aprendizagem variaram, como citado pela **E1**, que declarou ser importante para entender melhor as pessoas, ou seja, em consonância com as idéias de **E4** e **E5**, que atribuíram à aprendizagem como uma condição para se comunicarem melhor com as pessoas que os cercam, como a família e os amigos, pois consideraram que os mesmos não apresentavam suficiente conhecimento da Língua de Sinais que lhes permitisse conversar nesta língua.

Portanto, nota-se que a necessidade de estabelecer comunicação com amigos e familiares reflete a urgência na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, considerando ser esta a língua majoritária do país. Ademais, é possível perceber refletido nestas falas, o entendimento dos informantes quanto à função social exercida pela escrita e expressaram a necessidade e o desejo dos surdos de se integrarem ao meio em que vivem, comunicando-se também através dela.

Muito embora os surdos já tenham reconhecido o seu direito à aprendizagem no âmbito escolar através da Língua de Sinais, é garantido a eles também, o direito à aprendizagem na modalidade escrita da Língua Portuguesa, como assegura a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, ao dizer no Art.º. 4º, parágrafo único, que “[a] Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”.

Almeida, Santos & Lacerda (2015) nos lembra ainda que as relações humanas estabelecidas com os conhecimentos adquiridos, tanto no contexto atual como no pretérito, são permeadas constantemente por registros

escritos, e que esta aprendizagem, portanto, precisa ser garantida ao estudante surdo efetivamente.

Na sequência, os participantes **E2** e **E3** entendem a importância da aprendizagem como um fator para melhorar o conhecimento como um todo, mas principalmente para aumentar o domínio da língua, conhecendo maior quantidade de palavras e, conseqüentemente, melhorar a expressividade e uso da língua.

A informante **E4** destacou ainda a dificuldade para compreender a Língua Portuguesa considerando a diferença existente entre a estrutura da Língua de Sinais com a estrutura da Língua Portuguesa, posto que uma se apresenta de forma sintética, ou seja, “menor”, e a outra se apresenta “maior”, ou seja, de forma analítica.

Sim, eu acho importante, eu tenho interesse em aprender Português, mas ler, estudar Português é difícil. Porque as frases, as palavras são difíceis. Quando traduzidas do sinal para o Português, ficam maiores, enquanto a LIBRAS é menor. Eu sei LIBRAS, mas quando preciso passar para a escrita, como se torna maior enquanto os sinais são menores, eu preciso aprender... Ler. Preciso de ajuda para aprender melhor Português... Aprender para ter uma comunicação melhor com a família, com os amigos porque não sabem LIBRAS, por isso preciso aprender Português para escrever... Ter uma comunicação melhor com eles (**E4**).

Observa-se, nas colocações desta estudante, a compreensão e a valorização da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para o seu desenvolvimento social e cognitivo. Para além da função social que a Língua Portuguesa escrita possa exercer, seu relato nos revela o amadurecimento lingüístico e cognitivo que possui, conduzindo-nos ao entendimento de que este acontecimento, só se tornou possível através da Língua de Sinais enquanto língua materna, permitindo-lhe reconhecer nuances estruturais entre uma língua e outra, e tornando-a apta para estabelecer comparações,

perceptíveis somente para quem verdadeiramente está comprometido e atento ao aprendizado de uma segunda língua.

Nesta direção, Ferreira-Brito (1993), corroborando com o pensamento de Vigotsky (1991a) destaca o valor e a importância da Língua de Sinais para além da função comunicativa, ao oferecer a sustentação necessária para a estruturação do pensamento e o desenvolvimento cognitivo.

Consoante com a concepção de Linguagem como local de interação, a escrita não será percebida como produto escolar, mas na verdade como objeto cultural, entendendo e apropriando-se de um novo objeto de conhecimento, utilizada como suporte de ações e intercâmbios sociais (Pereira & Karnopp, 2003).

Na sequência, a segunda e a terceira questão sinalizam a percepção dos entrevistados sobre a viabilidade da aprendizagem, destacando aspectos motivacionais e as dificuldades encontradas.

Questionados sobre o interesse e a motivação pela aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita, a maioria relatou que sim, tinham interesse, apenas um estudante relatou o contrário, considerando o seu empenho pela aprendizagem estar relacionado ao fato de não escrever muito bem.

Segundo Vigotsky (1991b), o conhecimento se constrói ao longo da vida e o interesse pela escrita perpassa pela motivação interna, no momento em que a pessoa atribui significado a ela e a incorpora nas atividades importantes de sua vida.

Portanto, de acordo com tais relatos, observa-se que o interesse maior pela Língua Portuguesa na modalidade escrita perpassa pelo desejo de estabelecer comunicação, porém apontaram também, toda a dificuldade existente no processo de aprendizagem. Este fato foi nitidamente percebido

nas falas dos informantes **E4** e **E6**, quando expuseram a dificuldade para a aprendizagem e que precisavam de ajuda para estabelecê-la.

As colocações de Fernandes (2016) convergem para este ponto, quando considera que o aprendizado da Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua pelo surdo representa um grande desafio, posto que as dificuldades estruturais que existem entre uma língua e outra podem provocar sentimentos de frustração e, conseqüentemente, impotência.

A terceira questão deste bloco reafirma esta informação, ao abordar as percepções dos participantes sobre o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Os informantes **E1**, **E2** e **E3**, consideraram a aprendizagem relativamente fácil. É possível relacionar esta opinião em comum ao fato destes três participantes apresentarem maior resíduo auditivo e, conseqüentemente, maior capacidade para alcançar sentido pela via oral-auditiva, embora deixassem claro que este processo é relativo. Neste ponto podemos entender, apoiados nas considerações de Vigotsky (1991a), que a escrita não é uma representação da oralidade, pois apresenta função lingüística distinta, tanto em funcionamento quanto em estrutura.

Os participantes **E4**, **E5** e **E6** ressaltaram as dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita, apesar de todo o esforço e desejo por adquirirem esse conhecimento. Todos atribuem essas dificuldades encontradas à dificuldade de leitura, entendimento e capacidade de guardar as palavras e, conseqüentemente, pouca aprendizagem da língua. A participante **E4** expressa sua angústia e frustração em seu relato, quando diz que deseja aprender português para participar do mundo letrado, para se comunicar através da escrita com independência e ter garantido a autonomia de acesso aos serviços essenciais como ir ao médico, por exemplo.

O surgimento da escrita representou para o homem a capacidade de registrar fatos ocorridos ao longo do tempo e que poderiam ser esquecidos, ou melhor, uma forma de poder (Kato, 2002). Os benefícios do universo letrado são extensos, pois, além de outros, está a ampliação da visão de mundo, a expansão do conhecimento e, portanto, a promoção da autonomia.

Para as pessoas com surdez, a Língua de Sinais cumpre um importante papel neste processo pois enquanto primeira língua, constitui-se a base para o aprendizado da Língua Portuguesa escrita como segunda língua, permitindo-lhes alcançar a compreensão necessária e o letramento.

Assim como os ouvintes, que têm a Língua Portuguesa como primeira língua e nela se baseia no aprendizado de outras línguas, os alunos surdos vão recorrer ao seu conhecimento de Língua Brasileira de Sinais no aprendizado da Língua Portuguesa, sua segunda língua (Pereira, 2014).

Quanto às dificuldades relacionadas à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita descritas pelos estudantes, Geraldi (2012) aponta que qualquer concepção de Linguagem relacionada à prática na educação de surdos e de ouvintes, traz consigo implicações educacionais.

Portanto, a concepção de Linguagem que envolveu todo o processo de ensino e aprendizagem destes alunos foi baseada em uma concepção de língua como instrumento de comunicação. Ou seja, uma concepção que entendia a língua como um código, destacando a relação emissor / receptor e a condução da mensagem. Valorizavam a decodificação, a repetição e baseavam-se em um modelo a ser seguido para se obter conhecimento. Portanto, a aprendizagem acontecia em um movimento mecânico, ausente de reflexão e com vista à estruturação do texto, estacando a aprendizagem das letras, das sílabas e por fim do texto (Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011).

Nesta direção, em consonância com os ideais de educação baseados no Oralismo, os surdos foram submetidos ao intenso estudo do vocabulário, o qual resultou em muitas dificuldades para a aprendizagem da leitura e escrita, inclusive para alcançar o entendimento e a significação (Paccini, 2007).

Podemos dizer ainda que, em um processo de ensino de leitura ascendente da informação, realizado das partes para o todo, a discriminação perceptiva e o desejo em converter unidades sonoras em unidades gráficas eram evidentes. O comprometimento na aprendizagem da leitura e escrita revelou alguns complicadores como os exaustivos treinamentos orais e auditivos e o pouco contato com uma língua no espaço familiar (Karnopp & Pereira, 2015).

Ainda sobre a viabilidade da aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, no bloco destinado às questões de cidadania, foi possível aos participantes sugerir sobre possíveis modificações que poderiam ocorrer no ambiente da escola para melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita e, conseqüentemente, o contato com textos literários.

Portanto, nesta direção, respondendo à primeira questão sobre modificações no ensino da Língua Portuguesa escrita, quatro participantes (**E1**, **E4**, **E5** e **E6**) declararam sentir a necessidade de melhorias no ensino, principalmente na atuação do professor em sala de aula, como constatamos no relato de **E1**, quando diz, “É... Professor precisa ensinar melhor.... Fazer diferente... É chato.”.

Quando questionada sobre o que o professor poderia fazer para melhorar, a informante aponta a necessidade de mudança nos exercícios, na maneira como são feitos, reafirmando a necessidade de melhoria no ensino da Língua. A informante **E4** corrobora com esta colocação ao dizer que é preciso haver uma mudança significativa no ensino para que seja possível ajudar os surdos a entenderem melhor a Língua Portuguesa escrita, ajudá-los em seus estudos, a

escreverem melhor. A informante **E6** considera ainda a maneira de explicar a Língua Portuguesa, que deveria ocorrer de forma diferenciada, ou seja, “[a]cho que melhorar a maneira como explicar a Língua Portuguesa. Fazer diferente... Sempre, sempre a mesma coisa não. Precisa fazer diferente”.

A informante **E5** sugere, como possíveis melhorias, o uso da Internet e de materiais multimídias, como recursos para o acesso às informações além dos livros. Já a informante **E2** considerou bom o ensino do jeito que está sendo ministrado, não sabendo dizer no momento da entrevista sobre possíveis modificações no ensino, e assim, responder à questão com propriedade.

Geraldi (2012) já apontava a importância do papel do professor em sala de aula, destacando a necessidade de aperfeiçoamento e estudo para auxiliar a prática cotidiana. Para além desta, refere-se também à importância das concepções sobre usos e funções da Linguagem, respeitando neste processo, as variações linguísticas que circulam em sala de aula.

Assim, o professor de surdos exerce uma função importante ao atuar como agente mediador do conhecimento, promovendo o interesse do estudante pelo material em segunda língua e, conseqüentemente, preparando o terreno para o contato com o texto (Quadros, 1997).

Um trabalho com surdos envolve uma proposta educacional baseada na pedagogia visual, onde as especificidades da pessoa surda serão valorizadas (Martins & Oliveira, 2015). Como também as novas tecnologias e recursos metodológicos estão ao dispor do professor e se traduzem em significativos benefícios para a Educação, principalmente para a Educação de Surdos. Nesta direção, portanto, as novas possibilidades de ensino com práticas multimodais representam valiosas experiências de aprendizagem e, conseqüentemente, um novo caminho para melhorar a prática docente (Figueiredo & Guarinello, 2013).

- Sobre o processo de leitura e escrita:

Sobre esta categoria, buscou-se evidenciar os hábitos de leitura, o tempo dispensado e a frequência com que os entrevistados realizam essa prática. Além do mais, buscou-se evidenciar também a percepção dos entrevistados sobre a importância, funções e usos da leitura e escrita para a vida pessoal e escolar, e ainda, evidenciar o interesse e as dificuldades para esta aprendizagem, como também a possibilidade de torná-la mais eficaz no cotidiano para a aprendizagem.

Sendo assim, a primeira pergunta se refere ao gosto pela leitura. Apenas um entrevistado considerou pouco interesse, sendo a maioria categórica em afirmar que sim, que gostam de ler apesar das dificuldades encontradas, como a compreensão e o entendimento das palavras, por exemplo.

A informante **E4** externa seu descontentamento ao afirmar que não consegue ler e escrever, posto sua dificuldade em aprender o Português.

Já a informante **E2** declarou gostar muito desta prática, inclusive relatou a experiência de ter participado da confecção de um livro junto com uma amiga, cujo tema era mitologia, quando estudou em outra escola, mas que infelizmente, não foi concluído.

Torna-se evidente o desejo pela aprendizagem presente nos relatos dos estudantes, mas reflete também o pouco contato e quase ausente da maioria dos entrevistados com a leitura, justificados pelas dificuldades de significação encontradas durante a aprendizagem da Língua Portuguesa. Portanto, entendemos que a informante **E2**, de acordo com suas declarações, representa uma excepcionalidade diante da realidade dos surdos desta

instituição, ao dizer que escreveu um livro em parceria com uma amiga sobre mitologia.

A segunda pergunta desta categoria se refere às maiores dificuldades encontradas pelo entrevistado para ler e escrever. A informante **E2** considera fácil e não percebe dificuldade para a realização desta prática, em contrapartida, os demais apontam algumas dificuldades. **E1** e **E5** consideraram ter maiores dificuldades no ato da escrita, posto ser mais fácil o processo de leitura. Já o informante **E3** diz o contrário, apresenta maior dificuldade no ato da leitura, justificando o fato da presença de palavras desconhecidas. As informantes **E4** e **E6** consideraram o entendimento das palavras, do que está escrito, o maior impedimento, alegando dificuldades no ato de escrever, como também para a significação e construção de sentido, pois conforme relata **E4**, “É difícil... Traduzir da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa”.

Mais uma vez nos deparamos com relatos sobre as dificuldades encontradas pelo estudante surdo para a compreensão do processo de leitura e escrita. Fato este que nos conduz a entender ser o fruto de abordagens e práticas baseadas em concepções de Linguagem que se distanciaram dos processos reflexivos sobre usos e funções da língua, e que aproveitam minimamente as potencialidades dos aprendizes de significação do ambiente escolar. Ademais, as diferenças estruturais das línguas em questão precisam ser consideradas, como também a complexidade do ato de ler, que envolve questões de diferentes ordens como semântica, ideológica, filosófica e até mesmo fonética, conforme expõe Cagliari (2009).

Nesta direção, torna-se oportuno mencionar o pensamento de Kato (2002, p.97), quando diz que, “[a] meta principal e inconsciente do leitor e do redator é conseguir que o texto faça sentido”.

Autores como Vigotsky (1991a) e Soares (2015), além de outros como Ferreira & Teberosky (1991b) e Kato (2007), apontaram que é possível adquirir a leitura independente da escrita. Assim, em uma proposta de ensino em segunda língua, Kato (2002) acredita na existência de facilitadores para este processo, mencionando pré-requisitos para alcançar o conhecimento como o desempenho linguístico, a capacidade de distinguir sistemas de signos, a consciência simbólica da escrita, a discriminação visual, a capacidade de análise e de inferência, aliados às estratégias procedimentais feitas pelo aprendiz para alcançar a significação da escrita.

Desta maneira, para a pessoa surda a leitura e a escrita da Língua Portuguesa como segunda língua perpassará pela construção dos conhecimentos adquiridos através da Língua de Sinais e da exposição à língua majoritária, ou seja, imersos em um ambiente linguístico no qual se evidenciará seus usos e funções de maneira contextualizada (Almeida, Santos & Lacerda, 2015; Quadros, 2015).

Considerando as atividades desenvolvidas pela escola que melhor auxiliavam no processo de compreensão e aprendizado da leitura e escrita, os entrevistados encontraram algumas dificuldades em identificar tais atividades. A informante **E4**, por exemplo, não identificou nenhuma, considerando a Língua Portuguesa difícil. Por esse motivo, relata que qualquer atividade apresenta certo grau de dificuldade e, de qualquer maneira, precisará do auxílio constante do professor. Corroborando com este pensamento, identificamos o relato da informante **E6**, quando diz que qualquer atividade ajudará, condicionada à presença do professor. Os informantes **E3** e **E5** arriscaram dizer algumas atividades, como aquelas relacionadas ao estudo formativo da língua, envolvendo verbos e pesquisas (**E3**), e as atividades de pesquisa em dicionários, conforme relatadas por **E5**.

Os participantes **E1** e **E2** consideraram as atividades que envolvam os atos de ler e escrever favoráveis, como a elaboração de redação, por exemplo.

Ao observar as respostas para esta questão, identificamos a atuação do professor sendo reconhecida pelos participantes e atribuindo-lhe considerável valor, pois representa a garantia de acesso à informação e entendimento, como também o sucesso no desempenho dos estudantes como um todo. Como par mais competente, o professor atua diretamente com os alunos, transmitindo-lhes a segurança necessária, a confiabilidade e o interesse pela atividade, para que os alunos alcancem a significação e a aprendizagem, como também se tornem leitores ativos e autônomos. Assim, a criança precisa estar exposta à língua escrita de forma natural no ambiente escolar, e para isso é necessário que o foco da atenção esteja voltado para a leitura, e não centrado em como ensinar a escrever (Pereira, 2009).

A quarta questão deste bloco indaga sobre o que pensa o entrevistado sobre a necessidade e importância da leitura para a sua vida. Nesta direção, identificamos que apenas os informantes **E4** e **E6** atribuem pouco valor à leitura e escrita, pois ao considerarem o baixo entendimento e compreensão da língua, conseqüentemente, consideraram pouca utilidade no dia a dia. Para **E4**, por exemplo, os Sinais ocupam lugar de destaque, pois garantem sua comunicação e, por este motivo, estão em primeiro lugar em sua vida. Já o Português, embora reconheça a importância da aprendizagem desta língua, ocupa um papel secundário em seu cotidiano.

Eu, Português... Ler em Português... Para minha vida, ler em Português é difícil, fazer sinal é melhor. Primeiro em sinais, em segundo o Português. Porque primeiro eu entendo tudo através dos sinais, é mais fácil a comunicação com os professores. Em Português é difícil aprender, é difícil escrever... Estudar demora, leva tempo... Aos poucos vai melhorando. Português é importante... Ler, aprender, estudar... Ler livros, ler para saber melhor (**E4**).

Esta fala expressa toda a angústia e frustração da participante com relação à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, retratando todos os desafios e dificuldades que lhe confere a aprendizagem de uma segunda língua. Contudo, nota-se também a viabilidade da Língua de Sinais para a compreensão do mundo à sua volta e, conseqüentemente, a liberdade de acesso e expressão. Corroborando com Ferreira-Brito (1993), sua importância não está somente na função comunicativa, mas ao oferecer suporte lingüístico para estruturar o pensamento e o desenvolvimento cognitivo.

Outro ponto que merece destaque é a questão do tempo. No relato, a própria informante retrata a demora durante a aprendizagem, fato este que nos remete novamente às considerações de Karnopp & Pereira (2015), quando se referem sobre as complicações encontradas na aprendizagem da leitura e escrita, fruto de uma concepção de Linguagem entendida como instrumento de comunicação. Desta maneira, o tempo demasiado longo reservado para os treinamentos orais e auditivos, como também reservado para o estudo do vocabulário, culminou em surdos com baixo desempenho escolar, frustrados, com sentimentos de incapacidade e, principalmente, com um olhar resistente sobre as abordagens voltadas para a Língua Portuguesa.

Os participantes **E1**, **E2**, **E3** e **E5**, porém, consideraram que sim, atribuindo importância para as suas vidas e sendo necessária para a comunicação diária.

Portanto, embora a viabilidade da comunicação escrita seja considerada precária, atribuem sua importância pela própria necessidade de interagir e participar no meio em que vivem, de forma legítima e consistente, mesmo que seja através de uma segunda língua.

- Sobre Literatura e o texto literário:

Neste espaço, foi considerado o valor dado à leitura do texto literário, evidenciando, conseqüentemente, o contato do entrevistado com o universo literário. Para tanto, buscou-se identificar as preferências do entrevistado neste aspecto, as dificuldades encontradas durante o processo de leitura, como também o interesse e motivação para a leitura e escrita, relacionando-os ao contato com o texto literário no ambiente escolar.

Desta maneira, a primeira questão deste bloco considera o que pensa o entrevistado sobre a importância em conhecer textos e obras literárias.

Nesta direção, todos os entrevistados foram unânimes em reconhecer a importância deste ato, justificando cada um, segundo o seu entendimento e de diferentes maneiras. Todos percebem a possibilidade de maior aprendizagem e de conhecimento através destes. A informante **E2** menciona ainda ser importante porque pode conhecer um pouco mais sobre a vida. **E4** ressalta que, através deste contato, é possível entender melhor as “coisas”, ampliando o conhecimento, a visão de mundo. Assim, reflete o entendimento de que a Literatura representa um valioso caminho para a formação do indivíduo, estimulando-o em sua totalidade e contribuindo para a consciência de mundo, tornando-se assim um convite à sensibilidade e à reflexão. Em outras palavras, torna-se uma necessidade universal que precisa ser satisfeita, tendo como conseqüência a destruição da nossa personalidade, pois conforme Cândia (2004) coloca, a Literatura nos organiza, nos liberta do caos e, conseqüentemente nos humaniza.

A informante **E6** relata ainda, que apesar das dificuldades que encontra com o texto, percebe a importância para a sua formação.

Sim, acho que é bom, mesmo sendo difícil para entender. Muito texto não é bom porque a gente lê, lê... E não consegue... Como entender? A gente entende pouco. (E6).

Nesta fala, percebemos uma relação com o texto de forma deficiente, seja literário ou não, fruto de um processo exaustivo de aprendizagem de fonemas e palavras e que culminavam em textos sem significação, oriundos de um processo educacional oralista onde a repetição era valorizada. Sendo assim, é possível entender o posicionamento da estudante ao dizer que “muito texto não é bom porque a gente lê, lê... E não consegue... Como entender?”.

A segunda questão aborda a importância de a escola oferecer atividades que estejam relacionadas com a presença dos textos e livros literários. Assim, todos os participantes, ao serem inquiridos sobre esta questão, demonstraram entender a importância deste conhecimento e que a escola precisa oferecer mais contato com esse material e desenvolver atividades relacionadas. Nesta perspectiva, a informante **E3** destaca a importância deste contato através da interação com o outro, pois assim alcançará a compreensão, o entendimento. Ou seja, demonstra, em sua fala, a necessidade de interagir com um par mais competente, pois acredita que sozinho não alcançará esse feito. Já a participante **E4** destaca em sua fala, a necessidade de incluir outras fontes de acesso em busca do sentido:

Sim, porque começa a estudar, a forçar um contato com o texto literário. Talvez o surdo ao começar a ler o texto escrito não consiga entender, mas com o auxílio de imagem, de uma foto, do computador, qualquer coisa que o ajude a conseguir entender aquela imagem, consiga ampliar o seu conhecimento e assim, talvez, melhore também a compreensão da Língua Portuguesa. Eu acho que precisa sim... Precisa.

Enquanto local onde os saberes circulam e são instituídos, a escola tem o dever, tanto no que se refere aos surdos quanto aos ouvintes, de oportunizar a aprendizagem e promover estratégias de ensino adequadas às

especificidades do corpo discente. Assim, ao buscar novos caminhos, é preciso considerar as novas tecnologias existentes como uma poderosa aliada para a promoção de estratégias educacionais, ampliando assim as possibilidades de informação e conhecimento. Dentro desta perspectiva, as diversas formas de acesso à informação por meios digitais despertam o interesse e beneficiam a Educação, principalmente a Educação de Surdos. Em um ambiente multimodal, ou seja, envolvendo sons, imagens e palavras, torna-se possível encontrar materiais e recursos que irão auxiliar na promoção do ensino e que estarão disponíveis aos professores.

Em seguida, os participantes foram levados a refletir sobre a possibilidade de o texto escrito intervir favoravelmente para o interesse e o desejo de ler e escrever, e principalmente se o tipo de texto, literário ou não, exerce influência neste processo. Nesta direção, observamos opiniões divergentes. Os informantes **E1** e **E3** consideraram que o texto literário seja melhor para despertar este interesse, assim como **E5**, que destacou as histórias que emergem e envolvem o processo literário e estimulam o contato. **E6** prefere o texto literário também, mas ressalta a necessidade de interação com o professor, principal colaborador para alcançar a compreensão. A informante **E2** destaca que o seu desejo de ler e escrever independe do tipo de texto, afinal já apresenta o gosto pela leitura e escrita.

Assim, torna-se nítido o interesse dos estudantes pelo material literário de um modo geral, mas retrata também a necessidade de obter maior contato com os conteúdos literários, seja através dos materiais multimídias ou escritos, refletindo assim uma experiência visual para que a significação seja alcançada. Portanto, necessitam de materiais variados como livros, textos, e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. (Rosa, 2006).

Com relação às entrevistas com os alunos surdos foram apontados problemas concernentes ao acesso ao material literário, a tradução da Língua Portuguesa escrita para a Linguagem de Sinais, bem como a dificuldade de compreensão e leitura.

A participante **E4** considerou que o texto não literário seja mais fácil para ler, pois entende que o texto literário, por refletir aspectos emocionais de quem escreve, torna-se mais complexo e mais difícil para o surdo entender.

De fato, é inegável a complexidade oriunda do texto literário em toda a sua diversidade de sentidos, polissemia e sutilezas, porém, contrapondo-se a esta idéia, Gesser (2009) considera que a Língua de Sinais torna possível ao surdo expressar-se em sua totalidade e de forma variada, assegurando que os seus falantes possam discorrer sobre temas complexos, como por exemplo, filosofia, política e literatura, e ainda a possibilidade de passear pela diversidade de gêneros discursivos de que dispomos.

Foram abordados em tempo, dentro desta perspectiva, sobre quais seriam as maiores dificuldades encontradas para a leitura de um texto literário. A maioria dos participantes aponta as palavras desconhecidas, pois para eles representa um impedimento para a construção do sentido, para o entendimento. O participante **E3** corrobora com esta informação, mas relata que, quando encontra alguma dificuldade, pede auxílio para alcançar a compreensão. A participante **E4** considerou o texto literário como sendo muito difícil para o entendimento e, por esse motivo, justifica o não interesse por esse tipo de texto.

A quinta e última questão deste bloco sinaliza o que pensam os entrevistados sobre o uso do texto literário no ambiente escolar como coadjuvante para a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Os participantes **E2, E3, E5 e E6** consideraram que sim, que o texto literário pode

auxiliar no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. A participante **E2** acredita inclusive, que o entendimento sobre a Língua Portuguesa se torna mais fácil com o auxílio do texto literário. Nesta direção, Abraão & Pereira (2015) destacam a importância da Literatura voltada para surdos, em especial os textos literários, ao serem muito úteis para alcançar a aprendizagem da Língua Portuguesa, quando referem que “[a] Literatura surda e a Língua Portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos em relação à aprendizagem dos estudos e seu conhecimento”. **E6** ressalta que, apesar de achar importante este contato e que os estudantes surdos precisam conhecer a literatura, é uma leitura difícil, e que o professor possui um papel decisivo neste processo, e que deveriam buscar diferentes maneiras de ensinar a Língua Portuguesa. Neste sentido, podemos compreender que, enquanto mediador entre o texto e o leitor, o professor exerce um papel fundamental para estimular o contato com o texto literário, despertando o prazer através de um estado de sedução, fascínio e encantamento, pois é ele quem, concretamente, dá visibilidade ao ato de ler (Gaignox, 2014). A participante **E1** diz estar satisfeita com a abordagem feita atualmente e a informante **E4**, foi categórica ao dizer que é o entendimento em si, pois o texto literário é de difícil acesso e que o surdo não consegue compreendê-lo, justificando assim a sua ausência de interesse por esta abordagem.

Para finalizar, no bloco denominado Espaço de Cidadania, os participantes registraram suas sugestões para melhorar o ensino. Assim, ao serem questionados sobre as possíveis mudanças no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, para melhorar a leitura dos textos literários, assunto proposto na segunda pergunta, constatamos que a metade dos entrevistados, ou seja, **E1**, **E3** e **E6**, não souberam responder a esta questão a

princípio, mas arriscaram sugerir a contação de histórias para os alunos surdos, conversas literárias com explicação dos livros como exemplos de atividades que poderiam ser desenvolvidas na sala e no ambiente escolar. O informante **E3** relata ainda o seu intenso desejo pela aprendizagem da Língua, e acredita que a Literatura e o texto literário possam ajudá-lo neste processo. A informante **E2** pensa que deveriam ser disponibilizados e indicados maior quantidade de livros para que os surdos pudessem ler e, assim, ajudá-los a melhorar a leitura e o contato com esses materiais. A Informante acredita ainda que, por causa das pessoas não demonstrarem muito o desejo de ler, seria um convite à leitura e ao contato com o material literário. A participante **E4** pensa que, para além do contato com os textos literários, a atuação do professor é essencial neste processo, pois contribui decisivamente para a compreensão do estudante surdo neste tipo de leitura. A informante **E5** destaca ainda, a importância do uso do computador como instrumento de acesso para alcançar o entendimento e a compreensão, não limitando, desta maneira, o acesso ao conhecimento através da contação de histórias no ambiente escolar.

Assim entendemos, através dos relatos obtidos pelos estudantes, em consonância com as idéias de Gaignox (2014), o inegável valor do texto literário na escola, para a formação de leitores e o desenvolvimento da leitura e escrita. Dentro desta perspectiva, os estudantes precisam compreender que a leitura pode ser uma atividade prazerosa, interessante, e oferecida pelo professor através de uma linguagem familiar, envolvidos em um estado de sedução e encantamento, percebendo, conseqüentemente, a profundidade e particularidades das construções literárias.

3.1.2.O Que Pensam os Professores Ouvintes?

- Sobre a Língua Portuguesa escrita:

Assim como os surdos, os professores também demonstraram suas percepções sobre a Língua Portuguesa. Portanto, nesta categoria, buscou-se evidenciar a relação entre o professor informante e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerando também a valorização e a viabilidade da aprendizagem pelo estudante surdo, porém, sob a ótica docente.

No que concerne à valorização enquanto subcategoria, intencionou-se denotar o valor dado à Língua Portuguesa para a comunicação do estudante surdo, assim como o entendimento sobre seus usos e funções na vida pessoal e escolar do mesmo.

Quanto à viabilidade, foram consideradas as estratégias adotadas pelo entrevistado em sua prática docente, como também a sua percepção quanto às modificações necessárias no ensino da Língua Portuguesa, para que o aprendizado da Língua se tornasse mais eficaz.

Assim, nesta direção, a primeira questão para este grupo considerou o que pensam sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo.

Três professores declararam achar muito difícil, ou seja, **P1**, **P2** e **P4**. A informante denominada **P1** considerou o fato da abstração da língua ser um complicador, além da dificuldade que os surdos encontram pela impossibilidade de associação entre o som e sinal gráfico. Declarou também que percebe muita resistência dos alunos surdos para a aprendizagem da Língua Portuguesa. A informante **P2** justificou a grande dificuldade de aprendizagem ao fato dos alunos surdos chegarem à escola sem língua nenhuma e, conseqüentemente, sem condições de aprenderem a Língua

Portuguesa. Assim, a informante acredita ser muito trabalhoso ter que desenvolver a língua materna, a LIBRAS, concomitante com a aprendizagem de uma segunda língua, ou seja, a Língua Portuguesa no ambiente escolar, ressaltando as diferenças lingüísticas e gramaticais existentes das línguas envolvidas, como também a falta de acesso ao material escrito desde cedo.

O Bilingüismo propôs uma nova concepção sobre a surdez e, conseqüentemente, uma nova postura diante da Educação de surdos. Nesta perspectiva, a proposta bilíngüe entende que, enquanto primeira língua, a Língua de Sinais deve ser adquirida o quanto antes, enquanto a língua oficial utilizada pelo país seja aprendida como uma segunda língua. As considerações de Ferreira-Brito (1993) são relevantes quanto ao tema pois, ao mencionar a Língua de Sinais, destaca sua importância não somente para estabelecer a comunicação, mas principalmente como suporte lingüístico para estruturar o pensamento e, portanto, o desenvolvimento cognitivo.

A criança estabelece seus primeiros contatos com o texto no âmbito familiar para, posteriormente, estabelecer novas relações textuais no ambiente escolar (Pereira, 2009; Abramovich, 2001). Em relação às crianças surdas, grande parte delas por serem oriundas de famílias ouvintes, vêm esses momentos de leitura e interação minimizados, e até extraídos, resultando assim em um empobrecimento quanto ao conhecimento de mundo e quanto ao contato com materiais escritos quando chegam à escola (Pereira, 2009).

Desta maneira, Luria (2016) e Kato (2002) corroboram com o pensamento de que o contato das crianças através da leitura feita pelo adulto torna-se imprescindível, tanto no que concerne às crianças ouvintes quanto às surdas. Assim como também o contato com materiais escritos antes de irem para a

escola, para que possam se desenvolver cognitivamente e as diferenças entre fala e escrita possam ser percebidas.

A informante **P4** considerou a grande diferença estrutural das Línguas em questão e, assim como **P2**, atribuiu a chegada dos alunos à escola sem língua materna um grande complicador, aliado ao fato de terem que desenvolvê-la concomitante com a aprendizagem da Língua Portuguesa enquanto segunda língua no ambiente escolar. Desta maneira, considerou uma tarefa extremamente complexa. A informante mencionou a necessidade de se repensar a forma como a Língua Portuguesa tem sido ensinada ao surdo, considerando conceitos, concepções sobre usos e funções da língua, assim como as estratégias em sala de aula, objetivando, desta maneira, torná-la mais atraente, funcional e significativa.

Uma nova concepção de Linguagem e usos da língua enquanto local de interação humana e aberta às práticas discursivas desponta na atualidade, alcançando o ensino da Língua Portuguesa. Veiculada por autores como Marcushi (2016), Koch (2015) e Geraldi (2012) sobre a sua relevância para a prática escolar, as considerações feitas por esta professora convergem para este entendimento. Ademais, percebe-se em sua fala, a preocupação quanto às estratégias desenvolvidas em sala de aula para alcançar a motivação e o entendimento necessário pelos estudantes durante o ensino da Língua Portuguesa na atualidade.

A informante **P3**, em suas considerações, buscou destacar a importância do ensino da Língua Portuguesa para o surdo, para que possa atuar no mundo enquanto cidadão e não ficar à margem, dependendo sempre de um ouvinte para integrá-lo socialmente. Neste sentido, encontramos respaldo na Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, quando assegura que a Língua de Sinais não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa, e ainda, convergindo

para as considerações de Pereira (2002), quando diz que o surdo, enquanto cidadão brasileiro, tem o direito de apropriar-se da Língua Portuguesa, pois o contrário, seria negar-lhe o direito de cidadania. Ressaltou ainda, assim como **P2** e **P4**, as dificuldades para o ensino da língua enquanto segunda língua, provenientes da chegada à escola sem língua materna constituída.

A segunda questão para esta categoria buscou informações sobre o que pensam os professores sobre as estratégias adotadas pela escola para o ensino da Língua Portuguesa escrita. Nesta direção, a informante **P1** declarou que a escola vem se organizando para desenvolver novas estratégias de ensino com base na Pedagogia da Imagem, e destacou a importância do recurso visual presente nas abordagens adotadas, para que os surdos alcançassem a significação. A informante **P2** considerou que a escola, entre erros e acertos, busca um caminho que conduza para uma aprendizagem mais eficaz. Ressaltou que o grupo de alunos apresenta características bem divergentes e, conseqüentemente, conduz para uma abordagem de ensino diversificada, onde cada professor procura desenvolver e utilizar estratégias de ensino diferenciadas.

A entrevistada denominada **P3** destacou que a escola está tentando concretizar a aprendizagem através do Português escrito como segunda língua, e considerou o Bilinguismo no ambiente escolar como uma importante estratégia adotada pela escola, e que acredita estar consolidada atualmente, para a efetivação da aprendizagem. Destacou também, como uma segunda estratégia, o ensino através da Pedagogia do Visual. Para além destas, mencionou ainda a afetividade e o trabalho com as famílias como estratégias fundamentais para o sucesso do ensino como um todo.

Necessário observar na colocação desta participante, a concepção sobre o conceito de Bilinguismo, ao considerá-lo como estratégia. Nota-se que o

entendimento para a questão perpassa apenas como uma estratégia de acesso para alcançar o ensino da Língua Portuguesa escrita ao utilizar a Língua de Sinais como forma de comunicação, distanciando da orientação educacional com vista à efetiva formação bilíngüe. Ou seja, apresenta uma visão distorcida sobre uma prática bilíngüe, pois enquanto proposta educacional, o Bilinguismo tem sido usado por escolas que se propõem a oferecer aos estudantes o convívio com duas línguas em seu espaço de interação (Quadros, 1997).

Já a informante **P4** acredita que a escola tenta oferecer o melhor que pode, de acordo com suas condições. E destacou, assim como **P1** e **P3**, os aspectos visuais das atividades, como também o respeito pela Língua de Sinais. Reafirmou, na ocasião, que muito ainda precisa ser feito, considerando a necessidade de se repensar as práticas de ensino, através de estratégias que visem à funcionalidade da língua para a vida dos estudantes.

O ensino da Língua Portuguesa enquanto segunda língua, em toda a sua complexidade, traduz a visualidade da Língua de Sinais, como também toda a experiência visual que a surdez representa. Neste sentido, quando respeitamos as especificidades lingüísticas dos surdos, a leitura de mundo feita por eles acontecerá também no âmbito visual, refletindo assim todo o processo de letramento que acontecerá baseado no uso da imagem, visando à compreensão e o sentido (Gesueli, 2015). Ademais, as experiências multimodais desenvolvidas atualmente, assim como as novas tecnologias e recursos tecnológicos, têm representado significativos avanços para o ensino, favorecendo o entendimento, o acesso à informação e a ampliação da visão de mundo ao abordar um texto (Figueiredo & Guarinello, 2013).

Para além destas, no espaço destinado às questões de cidadania, buscou-se, na primeira abordagem, a percepção dos entrevistados quanto às

modificações que deveriam ocorrer no ensino da Língua Portuguesa escrita no espaço escolar, objetivando maior eficácia da aprendizagem. Desta maneira, **P1** considerou que os alunos precisam vivenciar mais situações em LIBRAS, além do contato com textos escritos, textos literários, livros, entre outros materiais por exemplo. Acredita que a escola deveria oferecer sempre mais.

A informante **P2** apontou o tempo como fator decisivo para o processo de ensino, pois considerou ser pouco o tempo que os alunos permanecem na escola em relação à quantidade de conteúdos ministrados, como também o tempo que os professores dispõem para o trabalho com a Língua Portuguesa. Embora a língua seja a principal via de acesso à informação perpassando por todos os conteúdos, a professora acredita que seria necessário um tempo específico, estendido, para o desenvolvimento de uma proposta educacional baseada no ensino da Língua Portuguesa como segunda língua. Assim, demonstra ser favorável ao horário integral. Nesta direção, acredita na formação profissional e no aperfeiçoamento do professor, para que este esteja habilitado para o ensino da língua Portuguesa como segunda língua para o surdo.

O professor denominado **P3** apontou a presença do intérprete em sala de aula como questão fundamental para melhorar o ensino da Língua Portuguesa, pois acredita que, por mais que o professor tenha a Língua de Sinais, ainda assim, não seja suficiente para o aprofundamento do texto, e o intérprete daria o suporte para que o texto não fique empobrecido, e assim ser possível trabalhar em sua totalidade. Da mesma maneira, mencionou a importância de estimular a leitura, dando ao texto literário uma funcionalidade.

A informante **P4** ressalta em primeiro lugar, que o trabalho com a Língua Portuguesa perpassa pela funcionalidade que se atribui à língua e,

consequentemente, as estratégias e as abordagens em sala de aula deverão ser revistas para que isso ocorra. Assim, considerou que “Se a escola, entender que a aprendizagem só vai melhorar através da funcionalidade que damos a ela, as estratégias serão diferentes, a abordagem será diferente...”.

Em segundo lugar, acredita ser necessário oferecer e estimular o contato com textos escritos, de todos os gêneros, inclusive acesso aos textos literários, para a ampliação da visão de mundo e expansão do conhecimento.

- Sobre o processo de leitura e escrita:

O bloco seguinte visa abordar as concepções sobre o processo de leitura e escrita. Desta forma, três questões foram elaboradas sobre o tema. Dentro desta perspectiva, evidencia o contato do entrevistado com a leitura, o tempo dispensado, como também a frequência com que realiza essa prática. Quanto à valorização, evidencia a maneira como o entrevistado compreende o processo de leitura e escrita pelo estudante surdo, seus usos e funções, da mesma maneira em que ressalta o valor dado à leitura e à escrita, ao desenvolver atitudes e práticas de incentivo no ambiente escolar.

Portanto, a primeira questão procurou saber sobre os hábitos de leitura dos entrevistados, e os benefícios percebidos com esta prática em suas vidas.

As entrevistadas **P2**, **P3** e **P4** declaram que sim, tinham hábitos frequentes de leitura e percebiam mudanças significativas em suas vidas. A informante **P1** considerou que lia de forma esporádica, sendo assim, com menos frequência do que as outras. As justificativas convergiram para o prazer proporcionado pela leitura, mas principalmente para o aprimoramento e o crescimento pessoal e profissional, conforme percebemos na colocação da informante **P4**:

Sim, estou sempre lendo.... Gosto muito. Com a leitura, adquiri conhecimento, me tornei uma pessoa reflexiva, questionadora.... Percebo maior facilidade para me expressar e processar as informações... E, principalmente, com um posicionamento crítico diante dos fatos. Isso é bem legal... A leitura faz isso.

A aprendizagem da leitura é uma atividade fundamental para garantir ao homem o seu desenvolvimento como um todo, assim como sua formação escolar, e oferece benefícios que vão além do que é possível imaginar (Cagliari, 2009). Ademais, para que a leitura se torne bem-sucedida, o leitor necessita compreender o que o redator intencionou comunicar e vice-versa, tornando assim, a significação e o sentido os principais objetivos do leitor e do redator (Kato, 2002).

No entanto, a constituição do leitor maduro só será concretizada mediante as diversas leituras feitas durante sua vida, ou seja, ao longo da leitura de muitos e muitos textos. E assim, durante este processo, a complexidade dos textos aumentará, favorecendo, como consequência, um posicionamento crítico diante do texto e dos fatos vividos (Gaignoux, 2014).

A questão seguinte abordava a percepção dos entrevistados sobre as dificuldades encontradas pelos estudantes surdos para a leitura e a escrita.

P1, P2 e P4 identificaram a complexidade da Língua Portuguesa como fator complicador para o entendimento e para a compreensão, ressaltando que a variedade existente de palavras e sentidos, revelava as principais dificuldades para alcançar o significado. Já a informante **P3** apontou a questão do texto como um grande obstáculo. Apesar das diversas estratégias adotadas para a aprendizagem da Língua Portuguesa, os professores, na tentativa de facilitarem o acesso à aprendizagem, acabaram oferecendo um texto empobrecido. Portanto, a professora aborda a relevância do contato anterior com o texto, pois de um modo geral os alunos só vão ter essa oportunidade

no ambiente escolar. Em um segundo momento, considera as dificuldades de comunicação como outro fator desfavorável, pois o professor tem que aprender a Língua de Sinais para ensinar. E como a Língua de Sinais não é sua língua materna, como também não se vê como intérprete, torna-se difícil abordar um texto denso e profundo como o texto literário.

A última questão deste bloco evidencia a percepção dos entrevistados sobre as atividades desenvolvidas e oferecidas pela escola, favoráveis ao aprendizado da leitura e escrita pelo surdo. Nesta direção, **P1** destaca o trabalho com textos, principalmente os textos visuais e o processo de produção textual, aliados ao uso da imagem para que o surdo possa se identificar e se localizar.

A informante **P2** destaca que, atualmente, o ensino da leitura e da escrita precisa estar vinculado à internet. A professora acredita que os surdos de hoje têm uma grande necessidade de comunicação, principalmente de uma comunicação escrita, e por esse motivo estão tendo que ler e escrever mais, e atribuindo sentido e funcionalidade a ela. Portanto:

O surdo descobriu isso, não só o surdo, mas todo jovem, e enquanto comunicação a gente tem aí um caminho para trabalho que eu acredito ser o melhor que a gente já teve. Porque é o uso da Língua Portuguesa... Ele vai aprendendo com o uso, ele precisa no dia a dia daquilo, então eu acho que a gente tem que se apegar nisso aí...

A fala desta entrevistada retrata nitidamente a valorização dos recursos tecnológicos e digitais de que dispomos nos dias de hoje, e que podem representar verdadeiros aliados para a Educação de Surdos.

Em um processo interativo, o surdo vai percebendo a necessidade da língua escrita, e vai buscando parcerias para escrever melhor. Assim, através da análise dos erros e acertos, e da função social que exerce, vai construindo

a idéia e a motivação necessária para a aprendizagem da Língua Portuguesa. “Acho que isso é o legal de agora. O que antigamente a gente não tinha”, declara a professora.

A informante **P3** acredita que são as atividades integradas, principalmente as atividades entre os surdos, aqueles que apresentam maior domínio da Língua e citou a contação de histórias, os projetos de leitura como exemplos de atividades que favorecem o contato com o texto. Nesta direção, a professora **P4** concorda com as considerações da informante **P3**, ao declarar que através das atividades interativas, principalmente aquelas que exploram o aspecto visual e dão um caráter funcional à leitura e escrita. Acrescenta, ao citar como exemplos de atividades, a contação de histórias em LIBRAS, a dramatização, a discussão em grupo e o reconto.

- Sobre Literatura e o texto literário:

O tema Literatura e o uso do texto literário no ambiente escolar foram abordados no bloco seguinte, e se organizou envolvendo seis questões. Em um primeiro momento, buscou-se evidenciar hábitos de leitura literária, assim como o valor dado à Literatura no espaço escolar, e as percepções dos docentes sobre usos e funções da mesma na prática pedagógica. Em um segundo momento, portanto, buscou-se evidenciar a maneira como os entrevistados compreendem a abordagem do texto literário na escola, assim como suscita a percepção dos mesmos sobre as modificações necessárias para obter maior contato com este material no ambiente escolar.

Questionados sobre o contato com o universo literário, todos os informantes, portanto **P1**, **P2**, **P3** e **P4**, foram unânimes ao dizer que costumam ler textos e obras literárias.

Sobre o que consideram mais importantes ao ler um texto, porém, **P1** mencionou o tema e a Linguagem, como também a emoção e a reflexão que o texto poderá lhe proporcionar. **P2** citou, além do tema, o interesse pelo material no momento da leitura, seja pessoal ou profissional. **P4** mencionou ainda, para além destas, a clareza de idéias e a expressividade existente no texto, aliados à emoção e à reflexão que provoca, dos quais dependerá o gênero literário abordado e o que despertará o seu interesse. Já **P3** declarou o sentido do texto, a possibilidade que o texto literário tem de oferecer outras maneiras de compreensão de mundo. A professora mencionou ainda a sensibilidade que o texto produz, observados na forma como o escritor trabalha as palavras, em sua criatividade e como desperta esse encantamento.

A questão seguinte buscou descobrir se o tipo de texto interfere na vontade de ler dos entrevistados, e todos foram categóricos quanto a isto, ao afirmarem que sim, que o tipo de material literário interfere no desejo de leitura. Portanto, **P1**, **P2** e **P4** consideraram que alguns textos de fato despertam o interesse e a vontade de ler, a criatividade e o imaginário, outros não, sendo estes fatores decisivos para a continuidade da leitura. Para além destas, porém, **P3** citou ainda o momento vivido, como aspecto fundamental e determinante para a escolha do gênero literário.

A quarta questão evidenciou a opinião dos entrevistados sobre o que pensam ser melhor para a aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, em uma abordagem envolvendo textos literários ou não literários na prática de sala de aula. Nesta direção, **P1** considerou a importância das duas abordagens, e destacou que tudo dependerá como o texto será abordado pelo professor e de seus objetivos. Apesar de acreditar que o texto literário seja mais difícil de abordar, e que o texto não literário seja mais curto e mais disponível no dia a

dia, **P2** demonstrou em sua fala concordar com o pensamento de **P1**. Embora **P4** tenha feito as mesmas considerações de **P1** e **P2**, apontou para o que considera acontecer na prática, ou seja, a tendência para o uso do texto informativo, não literário, pela sua objetividade e facilidade de abordagem. Considerou pouco o tempo disponível durante as aulas para o aprofundamento dos textos literários, levando o professor, desta maneira, a optar por textos menos densos. Mesmo assim, demonstra acreditar ser possível o trabalho com textos literários e que o contato com estes materiais deveria ser mais oferecido. Nota-se uma proximidade desta fala com as proposições contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), quando sugere que o trabalho com o texto literário deve ser inserido às práticas cotidianas da sala de aula e que, para além destas, a abordagem textual assim como suas especificidades deverão ser viabilizadas.

Na sequência, **P3** considerou os textos não literários, pois além de serem mais utilizados em sala de aula por ela, são mais acessíveis à abordagem. Ao esbarrar nas questões comunicativas envolvendo o domínio da Língua de Sinais para a resignificação do texto literário, como também a ausência de intérprete em sala, acredita ser muito difícil alcançar a interpretação desejada. Considerou o texto literário mais trabalhoso e tem dúvidas quanto à forma de abordá-lo com estudantes surdos, por conter muitos recursos estilísticos e figuras de Linguagens, embora pense ser necessário. Desta maneira, apontou o texto não literário como sendo o que está presente na realidade dos alunos surdos, uma vez que as informações são mais claras e objetivas.

A questão seguinte buscou informações sobre o que pensam os entrevistados sobre a possibilidade de abordagem do texto literário como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa escrita. Assim, **P1** e **P2**

consideraram importante o contato com este material para despertar o interesse e a motivação do aluno para a aprendizagem da Língua Portuguesa, porém, destacaram como sendo de extrema importância a atuação do professor na condução dos trabalhos, como também o aprofundamento interpretativo, necessários para alcançar a compreensão. Assim, ao considerar o inegável valor do texto literário no ambiente escolar, a escola tem o dever de proporcionar o acesso a estes materiais com vista à formação de leitores, como também com vista ao estímulo e ao desenvolvimento dos processos de leitura e escrita (Abraão & Pereira, 2015).

Ademais, percebemos, em consonância com os pensamentos de Gagnoux (2014), a importância da atuação do professor como principal agente estimulador do interesse pela leitura literária, e ainda, como mediador entre o texto e o leitor. Assim, torna-se evidente que, em um estado de encantamento e sedução, o texto literário pode revelar ao leitor todo o prazer que a leitura pode oferecer, materializando-se através da condução e atuação do professor.

As informantes **P3** e **P4** parecem concordar com o pensamento de que o texto literário não deve ser usado como pretexto para o ensino da Língua Portuguesa, pelo contrário, deve ser abordado como fonte de conhecimento e prazer. **P3** relatou que, quando busca um texto literário para abordar em sala, procura explorar os aspectos semânticos, e não destacar os aspectos gramaticais. A professora considerou ainda todo o trabalho feito anterior à abordagem, necessários para a preparação e apresentação do material literário. **P4** destacou a importância do distanciamento do trabalho com estes textos dos conteúdos escolares, para que seja estimulado o gosto pela leitura e, como consequência, estimulado o desejo de escrever.

E assim, respondendo à sexta questão, que aborda a opinião dos entrevistados sobre a leitura dos textos literários como fonte de interesse e motivação para a escrita, todos os informantes, ou seja, **P1**, **P2**, **P3** e **P4** foram veementes ao afirmarem que sim, acreditam nesta possibilidade, considerando o tempo disponível para esta abordagem e a condução do professor neste processo.

Para finalizar, os entrevistados, quando questionados sobre as modificações que acreditavam ser necessárias para melhorar o acesso dos estudantes surdos aos textos e obras literárias no ambiente escolar, todos concordaram que a escola deveria proporcionar uma variedade de atividades, que favorecesse na prática este contato. Portanto, **P1** considerou a necessidade de vivenciar experiências com diferentes textos, principalmente os textos escritos, com vista ao conhecimento e a distinção entre as abordagens, como também uma maneira de vivenciar os diferentes usos da língua. **P2** sugeriu proporcionar maior contato através de rodas de leitura, dramatizações, contação de histórias, previamente combinadas entre os educadores para despertar o interesse do estudante surdo pela Literatura. A professora acredita que é preciso, inclusive, envolver as famílias neste processo. Para além destas, **P3** sugeriu a elaboração de um projeto voltado para aqueles alunos que já são pais e mães, e que fossem estimulados a contar histórias para seus filhos. Assim, este grupo, acredita que deveria existir um projeto de leitura específico para este fim. **P4** considerou a necessidade de expor materiais literários por todo o espaço escolar, estimulando a leitura, o contato com livros e textos literários sem pretensões pedagógicas, mas pelo simples fato de incentivar o gosto pela leitura. E acrescenta, sugerindo leitura em grupo, dramatizações, ida à biblioteca, contação de histórias em LIBRAS, empréstimos de livros, troca de experiências

leitoras, entre outras práticas, corroborando assim com o pensamento da informante **P2**.

3.2. TRIANGULAÇÃO DOS RESULTADOS

Ao organizar o material coletado, tecemos algumas observações sobre a pesquisa que apresenta caráter exploratório, visando maior aproximação e familiaridade com o fenômeno em questão, assim como o aprimoramento das ideias relacionadas, como define Gil (2002).

Neste tópico, porém, buscamos um olhar sobre o todo, visando compreender os fenômenos educacionais existentes, como também sobre os envolvidos, considerando o universo histórico e social dos referidos participantes.

Isto posto, prosseguimos o estudo orientados pelos aspectos relevantes das relações existentes entre alunos e professores com a Língua Portuguesa escrita, com o processo de aprendizagem da leitura e escrita, como também a relação estabelecida com a Literatura e o texto literário, nas mais variadas situações e abundância de informações.

A entrevista, enquanto instrumento de pesquisa, possibilitou-nos identificar o fazer pedagógico desenvolvido no ambiente escolar em estudo, assim como as concepções de estudantes e professores, que permeiam e envolvem o ensino da Língua Portuguesa escrita relacionada à formação literária e, principalmente, o texto literário neste contexto de aprendizagem, tendo como referência as considerações de Minayo (2009).

Durante o processo de fundamentação teórica, aproximámo-nos de outras produções cujo tema se assemelhava ao deste estudo. Assim, com vista à triangulação dos dados, a análise foi comparada a uma outra pesquisa encontrada, cuja abordagem se assemelha aos resultados da presente pesquisa, a saber, a pesquisa de Apolinário (2005), realizada em uma escola para surdos no sul do país, com vista à compreender o desenvolvimento do ensino de literatura com alunos surdos, em fase final do aprendizado da leitura e escrita.

Apolinário (2005) observou que as crianças envolvidas em sua pesquisa necessitavam da intervenção do professor constantemente, pois ainda não dominavam a escrita da Língua Portuguesa por estarem em processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Nesta abordagem, porém, ao observar os dados coletados no que se refere à Língua Portuguesa escrita, predomina a queixa sobre as dificuldades encontradas, tanto para a aprendizagem da língua pelos estudantes, quanto para o ensino da referida língua em questão pelos professores. Assim, entre as dificuldades apontadas, em ambos os grupos, ou seja, professores e alunos, prevaleceram as diferenças estruturais entre a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita, corroborando com as considerações de Vigotsky (1991a) quando considera a diferença entre fala e escrita, ao apresentar funções distintas quanto à estrutura e ao funcionamento, neste caso, portanto, a fala constituída pela Língua de Sinais. Fato este claramente observado através do relato de uma estudante entrevistada que, em sua maturidade perceptiva e linguística, foi capaz de apontar a essência de uma língua que se apresenta em uma estrutura sintética e a outra, em uma estrutura analítica, ou seja, “eu sei LIBRAS, mas quando preciso passar para a escrita, como se torna maior enquanto os sinais são menores, eu preciso aprender... Ler”.

Esta é uma boa razão para que os profissionais da instituição dediquem maior tempo para o estudo e o aperfeiçoamento e revejam suas práticas educacionais, com o propósito de minimizar os efeitos percebidos pela diferença entre as línguas.

Outra questão relevante, se refere à relação estabelecida entre a Língua de Sinais enquanto língua materna, e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua. Os estudantes apontaram que, para eles, a compreensão de mundo perpassa pela Língua de Sinais, e que o aprendizado da Língua Portuguesa escrita se torna exaustivamente cansativa, pouco atraente, como também sem sentido ou significação. Com este entendimento, alguns atribuíram a responsabilidade por suas limitações de aprendizagem à atuação do professor em sala de aula, justificando que o uso da Língua de Sinais como meio de acesso aos conteúdos escolares, torna-se comprometido pelo pouco conhecimento e domínio da língua pela maioria dos professores que atuam ou atuaram na instituição como a pouca variedade de atividades e recursos para estabelecer o ensino. Por sua vez, os professores retrataram a dificuldade para ensinar a Língua Portuguesa escrita em uma perspectiva em segunda língua para os seus alunos e ainda, para além desta, tendo que ensiná-la através da Língua de Sinais, que para eles significa ensinar em uma segunda língua.

Neste contexto, sentimentos de frustração e angústia permeiam tanto os professores quanto estudantes. Os relatos dos estudantes demonstraram o quanto almejam consolidar o conhecimento da língua escrita e a sua aprendizagem, mas também refletem o quanto se sentem inseguros e incapazes diante das nuances da língua. Fernandes (2016) já apontava para esta questão em seu estudo, quando disse que a aprendizagem de uma segunda língua conduz ao estranhamento e conflito interno, pois é preciso

acessar seus conhecimentos anteriores para sustentar a abordagem de uma nova língua. E assim, diante das diferenças estruturais das línguas em questão, sentimentos de frustração e impotência são percebidos.

Nesta perspectiva, vale destacar que, os estudantes entrevistados apresentam idade superior a 18 anos, e que o tempo de estudo na instituição foi consideravelmente grande ao ponto de experimentar os reflexos de uma prática predominantemente Oralista, onde a concepção de Linguagem tinha como referência a comunicação, ou seja, o ensino baseado na oralidade, na repetição exaustiva de fonemas e palavras, em um tempo excessivamente longo para a efetivação da aprendizagem, e necessitando sempre de um modelo para estabelecer-se, levando-os assim a uma eterna dependência social. Os resultados desta prática ao longo dos anos, resultou em marcas profundas nos surdos mais velhos, observadas ainda nos dias de hoje, permitindo-nos compreender a relação que estabelecem com a Língua Portuguesa escrita, onde retratam a valorização da aprendizagem da língua através do ensino feito através de palavra por palavra, a dependência do professor, e assim, conseqüentemente, a ausência de um comportamento autônomo diante da língua. Os resultados desta prática foram percebidos ao longo do tempo, pois gerou dificuldades e limitações para atribuir significação e sentido no momento da leitura e da escrita (Paccini, 2007).

Os professores, por sua vez, apontaram a comunicação como sendo um dos maiores problemas que enfrentam, pois consideraram o domínio precário da Língua de Sinais como uma barreira para estabelecer o ensino e efetivar a aprendizagem, como também a grande dificuldade de compreensão dos estudantes, ou seja, em atribuir significação ao que leem.

Quando entendemos que a Linguagem fundamenta toda a nossa existência (Lyons, 1987) e que o processo de comunicação constitui o elo que

estabelecemos com o outro e que, através dela, evoluímos e nos constituímos socialmente, percebemos a sua importância.

Em uma realidade em que a Língua de Sinais surgiu no ambiente escolar de forma artificial, ou seja, conduzida pela iniciativa dos profissionais ouvintes, torna-se compreensível os frutos colhidos nos dias de hoje, ou seja, alunos que adquiriram a sua língua materna de forma precária e tardiamente, ocasionando reflexos na aprendizagem de uma segunda língua. Por isso, Vigotsky (1991a) considera ser a aquisição de uma língua fator determinante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de uma pessoa. Ademais, para alcançar sentido, é preciso acionar o signo linguístico, ou seja, a relação entre o significante e o significado, que estão presentes nos atos comunicativos, e que estão intimamente relacionados à funcionalidade da língua (Cagliari, 2009).

Outro dado importante observado através dos relatos feitos, foi quanto a formação dos professores da instituição. Embora os professores relatassem preocupação com a forma como o ensino está a ser ministrado, pouco se tem sido feito para buscar novas respostas para um ensino de maior qualidade, ou melhor, a busca por respostas através da pesquisa, do estudo e da atualização permanente, tão necessária na dinâmica de um professor. Sinalizam uma abordagem escolar empírica, entre ensaios e erros, adequando-se às conveniências do dia a dia, e da falta de valorização que enfrentam os professores da rede municipal de ensino. Os registros apontaram para participação em cursos e capacitação feita basicamente através da oferta e, conseqüentemente, exigência da própria instituição de ensino, demonstrando pouco investimento dos professores para a sua formação profissional na área da Educação de Surdos. Isto se reflete diretamente na prática de sala de aula, local onde as concepções de língua e Linguagem se manifestam com maior

nitidez, além dos reflexos na abordagem de ensino, na seleção das atividades pedagógicas, na relação com o texto escrito e na condução das atividades propostas (Geraldi, 2012). Demonstrando um significativo despreparo dos professores no que concerne ao ensino de segunda língua.

Quanto ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, a maior dificuldade apontada pelos estudantes concentra-se no ato de ler, ou seja, entender o que está escrito e, posteriormente, escrever. Nota-se que esta queixa é recorrente durante todo o desenvolvimento das entrevistas, e percebido pela maioria dos estudantes entrevistados. Ainda assim, consideram a aprendizagem da leitura importante para as suas vidas, com exceção de uma participante, ao declarar não perceber funcionalidade para a escrita em seu cotidiano. Os professores também percebem tal dificuldade em sala de aula, confirmando o que os alunos relatam, quando não atribuem sentido ao que lêem durante o processo de leitura.

Sendo a leitura principal objetivo da escrita, opera no universo de significados conduzidos pelo próprio processo de escrita, e desenvolvida como uma atividade de assimilação, conhecimento, interiorização e reflexão (Cagliari, 2009).

E assim, percebe-se a baixa familiaridade dos estudantes com o material escrito e pouca atividade de leitura, como também o despreparo dos professores para lidar com estas questões, apesar de todo o esforço que apresentam para minimizar essas dificuldades, demonstrando priorizar as atividades escritas em detrimento às atividades leitoras. Nesta direção, Kato (2007) e Cagliari (2009) já apontavam para esta realidade, quando mencionaram práticas existentes em muitas escolas que priorizavam as atividades escritas, demonstrando com isto, acreditarem que o aluno conseqüentemente aprenderá a ler. Percebe-se também, a dependência dos

estudantes ainda bem marcada junto ao professor para realizarem as atividades relacionadas à leitura, quando questionados sobre as atividades que acreditam auxiliar no processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Despontam neste cenário, as atividades interativas, o uso da internet e de imagens, como também aquelas que atribuem funcionalidade à língua escrita, como sugestões propícias para melhorar a leitura e escrita na escola, aproximando-se, desta maneira, de abordagens voltadas para a multimodalidade no ensino (Figueiredo & Guarinello, 2013). Porém, apesar de perceberem o caminho que poderia levar à prática de leitura e escrita mais favoráveis, a atuação dos referidos professores ainda está longe de alcançar o próprio discurso. Ainda existe uma distância entre o que é ideal do que é real, pois o texto ainda não é visto como principal unidade de ensino pela escola, sendo este fato nitidamente refletido nas abordagens dos professores, com pouco uso dos mesmos na prática cotidiana. Pois, a partir do momento em que o texto é visto como local de interação, aberto às situações discursivas resultantes das manifestações de interlocução, permite a transmissão do conhecimento e atuação sobre o externo (Fuza, Ohuschi & Menegassi, 2011).

Leitura e Literatura andam juntas para conduzir o leitor surdo. Portanto, na pesquisa de Apolinário (2005), os profissionais trabalham para que haja uma mudança de comportamento, onde a valorização do aprendizado da leitura por surdos seja ressaltada, e deixe de ser um preconceito, quando dizem que os surdos são apenas decodificadores e são incapazes de compreender as metáforas do texto literário. Por tanto, ressalta que os resultados dos projetos estudados, foram favoráveis, tornando-os leitores competentes.

No que se refere às atividades literárias, percebe-se que há um reconhecimento e valorização por parte dos estudantes sobre a importância do texto literário, principalmente pela via escolar, como expresso por um

estudante, “Sim, eu acho importante estudar o texto, oferecer esse tipo de texto... Porque a gente não conhece o texto literário.... É preciso que nos ensine. É boa essa emoção...” (E6). Assim, através desta fala, percebe-se o interesse e o desejo dos estudantes em participarem efetivamente de práticas de leitura literária, como também o desejo de experimentar coisas novas, novos conhecimentos, novas emoções, muitas vezes oportunizado apenas no ambiente escolar. Mas percebe-se também, o pouco acesso a este tipo de leitura. Nesta direção, Almeida (2012) reafirma ser possível para o surdo ter acesso a qualquer tipo de informação através da Língua de Sinais, sem que haja perda de informação, considerando a LIBRAS o principal veículo de informação e expressividade. Assim, é perfeitamente possível que o surdo alcance o entendimento dos textos literários através da Língua de Sinais, fato este constatado tanto pela pesquisa de Apolinário (2005) quanto pela pesquisa de Silva & Bines(2016).

Apesar de todas as dificuldades de leitura e compreensão que envolvem a aprendizagem do estudante surdo, os professores acreditam que o tipo de texto abordado interfere no interesse pela leitura, tanto no que se refere aos ouvintes quanto para os surdos. Podemos considerar também, para além desta, que a condução e a atuação do professor neste processo seja decisivo para despertar tal interesse pois, sem a mediação do professor, o aluno surdo dificilmente perceberá as nuances e sutilezas presentes nestas abordagens. Dentro desta perspectiva, ao adotar uma proposta de ensino visuo-espacial para intermediar o processo de aprendizado, será possível aos estudantes surdos ampliar o seu conhecimento e alcançar a compreensão e o sentido (Rocha & Silva, 2015).

A preferência pelo texto não literário foi demonstrada por alguns estudantes, assim como alguns professores, como sendo a opção mais

adequada para abordar a Língua Portuguesa e despertar o interesse pela aprendizagem da escrita, por sua praticidade e objetividade comunicativa. Porém, o texto literário, por sua vez, teve boa representatividade e aceitação pela maioria dos estudantes e professores. Consideraram que, apesar de toda a complexidade existente da Linguagem literária presente nesses textos, tornam-se bastante atraentes, por envolver histórias e estimular o imaginário. Por isso, abordar o texto literário na escola torna-se imprescindível, pois além de desenvolver competências em leitura e escrita, desenvolverá a formação de leitores através de atividades interessantes e motivadoras, com textos que chamam a atenção e numa Linguagem acessível, conduzindo-os ao reconhecimento de particularidades, sentidos e profundidade das construções literárias (Gaignox, 2014).

Vale ressaltar que, para que a abordagem do texto literário seja satisfatória, o professor precisa se identificar com ele, traçar estratégias de atuação e, principalmente, conduzi-la como alguém que reconhece o seu valor e tem o hábito da leitura, para que seu alunado se sinta contagiado pela emoção que envolve essa leitura. Assim, com relação à instituição estudada, percebe-se que, apesar dos professores apresentarem hábitos de leitura literária, demonstram uma abordagem precária junto aos seus alunos, justificando, para tanto, a dificuldade de compreensão, o tempo escasso para a abordagem, a complexidade dos termos que o envolvem, permeados por sutilezas e sentidos, como também certa resistência, principalmente em relação aos textos literários.

Abraão & Pereira (2015) nos lembra que, embora os surdos tenham suficiente capacidade para compreender a Literatura, existe uma tendência para que os textos de um modo geral sejam oferecidos de forma simplificada, e ainda, relacionados à uma visão infantilizada de Literatura.

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) sugiram que a abordagem do texto literário seja incorporada às práticas de sala de aula, permitindo os alunos vivenciar diferentes realidades textuais e possibilidades comparativas, o despreparo dos professores para a atuação com os textos literários da instituição, conduz à acomodação e ao desinteresse, desencadeando em um processo cascata, pois sem oferecer o contato com esse material, conseqüentemente não haverá interação, ampliação do vocabulário, estudo da língua, estímulo do pensamento e, portanto, ampliação do conhecimento de mundo e desenvolvimento de um pensamento crítico, disponibilizados pela leitura de textos e obras literárias.

Ao contrário da realidade apresentada, a pesquisa de Apolinário (2005) apontou que os professores da instituição que estudou apresentaram outro entendimento sobre aprendizagem e uma concepção de leitura voltada para o processo de interação entre leitor e texto, favorecendo o interesse e o gosto pelo ato de ler.

Apesar destas observações, tanto professores como estudantes, anseiam por mudanças. Em seus relatos, percebem que a escola precisa abordar o texto literário de uma forma mais prazerosa, e oferecer maior acesso às obras literárias que despertem o gosto e o interesse, envolvidos em práticas cotidianas que estimulem a leitura e a busca por este material, para a ampliação do conhecimento e visão de mundo. Assim, sugerem que a escola promova atividades voltadas pra este fim como a elaboração de projetos específicos, contação de histórias, maior acesso aos livros, entre outros. E a multimodalidade torna-se uma realidade nos dias de hoje para a Educação de Surdos no Brasil, explorando os aspectos visuais em questão, emergindo como uma possibilidade para o ensino da Literatura para surdos, mediada pela Língua de Sinais (Gesueli, 2015).

Usar o texto literário na sala de aula como ferramenta para o ensino da Língua Portuguesa escrita, é visto pelos professores como uma forma favorável e produtiva de abordar a língua. No entanto, percebem a necessidade de buscar novas maneiras de abordagem, ou seja, que estas despertem o interesse pela leitura. Portanto, de alguma maneira, percebem a necessidade de mudanças nesta área. Uma mudança que perpassa pela concepção quanto aos usos e funções da língua, como também pela reformulação das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores e pela escola. Os estudantes surdos precisam ter acesso às informações escritas, que estão presentes na diversidade de materiais que circulam em nosso meio, como revistas, jornais e livros, para que assim possam apropriar-se dela. Portanto, a Literatura pode sim, ser bastante útil e servir como uma maneira de se alcançar a aprendizagem da Língua Portuguesa (Abraão & Pereira, 2015).

Incluir uma proposta de Literatura para surdos, implica em uma proposta que perpassa pela pedagogia visual, onde as especificidades dos surdos serão respeitadas e, conseqüentemente, refletidas em sala de aula (Martins & Oliveira, 2015).

Diante da realidade que se apresenta no cenário brasileiro, onde a maioria dos surdos apresentam dificuldades em relação à aprendizagem da leitura e escrita e, conseqüentemente, pouco acesso ao universo literário, torna-se necessário mencionar que, as limitações encontradas para um maior aprofundamento das questões aqui abordadas são percebidas principalmente no momento em que constatamos a escassez de trabalhos com o tema em questão, ou seja, o texto literário dentro de uma perspectiva de aprendizagem da Língua Portuguesa escrita enquanto segunda língua, ao aproximar-se das práticas de sala de aula. Sendo assim, leva-nos a

compreender o quanto se faz necessário o aprofundamento do tema, e a busca por novos resultados.

Com relação à discussão atribuída à abordagem do texto literário, podemos dizer que há uma valoração, embora no contexto escolar os atores envolvidos nem sempre consigam lidar com a especificidade que se apresenta decorrente da complexidade da leitura literária. Assim, podemos constatar que o resultado da pesquisa em tela é consistente, no sentido de que é possível que o aluno surdo se aproxime da Literatura e desenvolva interesse, como defendem autores como, Abraão & Pereira (2015), Apolinário (2005), Gurgel & Karnopp (2015), citados no decurso do trabalho.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em tempos em que o hábito de ler e a formação de leitores tem sido bastante discutido nos ambientes educacionais, torna-se relevante compreender neste primeiro momento que, em se tratando de um país em desenvolvimento como o Brasil, instituir o gosto pela leitura transformando-a em um hábito, tem sido um grande desafio para a sociedade de um modo geral, considerando que as prioridades da grande maioria dos brasileiros ainda estão concentradas nas necessidades básicas de sobrevivência e, conseqüentemente, atribuindo baixo valor a esta prática.

Ademais, considerando a educação como um fundamento básico para a constituição de uma sociedade livre e democrática, é possível encontrar ainda, situações em que o processo de alfabetização e letramento estão aquém dos índices desejados e satisfatórios, revelando que embora se saiba ler e escrever, a capacidade interpretativa do que é lido, e um posicionamento crítico, reflexivo diante dos fatos, onde a atuação seja significativa sobre o meio em que vive, ainda são bastante precários. Além do que, não podemos ignorar os estudos realizados por Vigotsky (1991a), onde se comprovou nossa hipótese de que há evidências de que a linguagem interage crucialmente com outras habilidades cognitivas, no desenvolvimento das estruturas neurológicas e do perfil cognitivo do indivíduo.

Nesta direção, observamos que esta realidade atinge não só os ouvintes, mas aos surdos também. A escola carrega a responsabilidade de oferecer o acesso à educação, e conseqüentemente, o aprendizado da Língua Portuguesa, seja na modalidade falada ou escrita.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, nossos objetivos foram cumpridos na medida em que fomos conduzidos ao entendimento sobre as concepções dos estudantes e professores em contexto escolar, no que se refere à funcionalidade do texto literário e à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. As descrições e a análise das ações pedagógicas ora reveladas na presente pesquisa, apontaram para uma prática dos professores da instituição investigada que se distancia do ideal desejado pelos mesmos.

Para os estudantes surdos, a Língua Portuguesa se apresenta em um formato de segunda língua, e a Língua de Sinais manifesta-se como língua de instrução e acesso à língua majoritária do país.

De mãos dadas com a Língua Portuguesa está a Literatura. Como a escola tem o dever de oferecer o acesso ao ambiente literário, consequentemente tem o compromisso de formar leitores.

Diante dos resultados obtidos nesta pesquisa, torna-se necessário tecer algumas considerações, no sentido de que os nossos objetivos foram cumpridos, conduzindo-nos ao entendimento sobre as concepções dos estudantes e professores em contexto escolar, no que se refere à funcionalidade do texto literário e à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. As descrições e a análise das ações pedagógicas ora reveladas na presente pesquisa, apontaram para uma prática dos professores da instituição investigada que se distancia do ideal desejado por eles mesmos. Os estudantes surdos consideraram que as práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar são moderadas, apontando para a necessidade de uma mudança na atuação do professor, no conhecimento e domínio da Língua de Sinais como língua de instrução, como também no direcionamento das atividades em sala de aula.

Os professores, por sua vez, retrataram a insatisfação com o desempenho e o interesse dos alunos para a aprendizagem da Língua Portuguesa, manifestando os desdobramentos feitos para a elaboração de um planejamento mais eficaz e que atenda aos interesses do alunado, que estejam de acordo com a realidade em que vivem. Destacaram ainda o esforço que fazem para promover atividades leitoras, tanto em sala de aula como no espaço escolar como um todo, e a necessidade de estar promovendo esse contato com o texto escrito através de obras literárias para a formação do aluno como um todo.

Apesar do discurso ser contrário, percebe-se que as práticas pedagógicas da unidade escolar em questão para o ensino da Língua Portuguesa escrita ainda estão vinculadas a uma concepção de Linguagem onde a língua é concebida como um código, refletida em baixo uso dos materiais escritos e literários que dispõem.

Em uma realidade onde os investimentos institucionais recebidos são poucos, como também o pouco acesso à formação na área da surdez, buscase o uso de materiais diversificados, principalmente visuais no ambiente da sala de aula.

Constatou-se a angústia dos estudantes surdos quanto ao desejo de aprender a Língua Portuguesa escrita, bem como o desejo de obter maior contato e conhecer os textos literários, da mesma maneira, foi possível identificar a angústia por parte dos professores quanto ao desinteresse e as dificuldades dos estudantes para a aprendizagem.

Assim, diante desta realidade, o texto literário é percebido no ambiente escolar pelos estudantes surdos com certa resistência, embora desejosos de manterem esse contato, revelando assim um posicionamento contraditório diante do fenômeno estudado. Este fato é atribuído, tanto pelos alunos como

pelos professores, pela dificuldade de acesso à leitura e à escrita da Língua Portuguesa, ocasionando assim, certa rejeição. Ademais, a complexidade do texto literário condiciona a leitura ao professor, como mediador para alcançar a compreensão e o sentido diante das nuances, sutilezas e metáforas percebidas no texto literário.

A preferência pelo texto literário para auxiliar na aprendizagem da língua escrita foi evidenciada pela maioria dos estudantes quanto professores, muito embora tenha sido possível perceber opiniões contrárias como a de um professor e de um aluno, ao destacarem o texto não literário sendo o mais adequado para efetivar a aprendizagem.

Os estudantes surdos expressaram o desejo de que as atividades oferecidas pelos professores fossem diferentes, ou seja, motivadoras para a leitura e escrita, como também para os textos literários, o que vai de encontro às assertivas de Apolinário (2005).

Outra observação importante a ser feita, diz respeito ao pouco estímulo por parte dos professores para com o contato dos alunos com o material literário, assumindo assim um comprometimento relativo com a formação leitora. Esta prática é justificada pela concepção de que os alunos não conseguem atribuir significado ao que leem, e pela própria dificuldade em si com a aprendizagem da leitura e escrita, refletindo o despreparo dos professores para abordar o texto literário, tanto em sala de aula quanto em todos os espaços possíveis da escola. Relacionado a este está o fato de que, apesar dos hábitos existentes de leitura do corpo docente, esta prática não interfere na abordagem em sala de aula com os estudantes surdos.

Assim, ao discutir a valoração atribuída à abordagem / uso do texto literário relacionado à aprendizagem da Língua Portuguesa escrita na dinâmica escolar, tanto para o conhecimento quanto para a formação

literária, constatou-se a dualidade dos discursos presentes na fala de estudantes e professores, quanto à valorização e o reconhecimento contrapondo-se às práticas em sala de aula e no contexto escolar. Anseiam por uma abordagem que valorize os usos e funções da língua, mas na realidade distanciando-se delas, torna-se escassa e precária, e restringindo o acesso aos textos menores, sintéticos, evidenciando o estudo do vocabulário e as atividades leitoras com baixo teor de complexidade.

Embora as histórias vinculadas aos textos literários sejam atraentes aos olhos dos surdos, para o professor essa abordagem representa desgaste físico, elaboração no ato da explicação, e o tempo excessivamente gasto para levar seus alunos à compreensão.

Por fim, para além destas, observa-se que as práticas literárias no ambiente escolar precisam ser incentivadas. Observa-se timidamente um movimento renovador do grupo, uma inquietude que acontece ao nível do entendimento, conduzindo para a busca de práticas mais ousadas, embora empíricas, que possibilite aos surdos da instituição, ampliarem o contato com materiais literários, como também seus conhecimentos e vivências nessa área. Para tanto, os relatos mencionam propostas como a contação de histórias em LIBRAS, empréstimos de livros, rodas de leitura, visitas à biblioteca, troca de experiências, entre outras.

Em sua pesquisa, Apolinário (2005) menciona o fato de que os surdos podem ser considerados como maus leitores, todavia não percebemos questionamentos concernentes ao motivo pelo qual a leitura pode ser considerada uma prática desagradável.

Figueiredo & Guarinello (2013), bem como Kato (2007) e Rocha & Silva (2015), nos mostraram que os surdos podem se tornar leitores competentes e leitores de textos literários.

No decurso da pesquisa encontramos dificuldades decorrentes da pouca bibliografia disponível sobre o tema, mesmo assim trouxemos à luz um assunto bastante atual nos dias de hoje, apesar de ser pouco explorado nas pesquisas científicas. Sendo assim, ao longo do seu desenvolvimento, novas inquietações foram surgindo, revelando a necessidade de continuidade da pesquisa, no sentido de que professores e alunos sejam conduzidos a um patamar onde o texto literário no ambiente escolar e, principalmente na sala de aula, possa acontecer de forma prazerosa, favorecendo além do conhecimento literário, as práticas leitoras e a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita. Nesta perspectiva, podemos dizer que novas linhas de investigação podem surgir a partir das contribuições dos resultados desta pesquisa, em uma abordagem onde os processos que unem a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa escrita para a formação literária, possam minimizar as dificuldades linguísticas e de aprendizagem dos estudantes surdos, como também as angústias relativas ao ensino em segunda língua.

Ao final deste trabalho, bastante influenciados pelos estudiosos que fizeram e fazem parte do nosso cotidiano de trabalho, bem como pelo nosso próprio percurso no ambiente escolar que já contam algumas décadas, refletimos acerca dos paradoxos que vivenciamos na profissão.

Reiteramos que, os resultados observados neste trabalho demonstram a necessidade de novos estudos aprofundando sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos, no sentido de continuidade deste processo evolutivo. Outra possibilidade de trabalho seria observar como os alunos oriundos de escolas específicas para surdos, como a que apresentamos neste trabalho, estão se saindo com relação à aprendizagem da Língua Portuguesa nas universidades e quais as dificuldades nesse meio.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abraão, B. F. & Pereira, D. C. M. (2015). O direito do surdo à Literatura: por uma educação literária multimodal. *Linguagem em (Re)vista*, vol. 10, n.20. Niterói, jul./ dez. 2015.
- Abramovich, F. (2001). *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo, SP: Scipione.
- Almeida, D. L.; Santos, G. F. D. & Lacerda, C. B. F. (2015). O ensino do português como segunda língua para surdos: estratégias didáticas. *Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v.23, n.3, p.30-57, Set./Dez. 2015.
- Almeida, S. A. (2012). *Percepções do Ensino da Literatura Brasileira para Estudantes Surdos no 3º ano do Ensino Médio em uma Escola de Brasília*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, DF, Brasil.
- Apolinário, A. A. (2005). *O que os surdos e a literatura têm a dizer? – Uma reflexão sobre o Ensino na Escola ANPACIN do município de Maringá/ PR*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, PR, Brasil.
- Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Barros, P. L. (2015). O ensino de uma língua escrita a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. *Revista Espaço: Periódico Acadêmico – Científico do Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Rio de Janeiro: INES, Nº 44 jul/dez 2015.
- Brito, L. F. (1993). *Integração Social & Educação de Surdos*. Rio de Janeiro, RJ: Babel Editora.
- Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, SP: Editora Scipione.
- Candido, A. (2004). *O Direito à Literatura*. In Candido, A. *Vários Escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre azul.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

- Costella, A. F. (2014). Comunicação – do grito ao satélite (história dos meios de comunicação). 6ª Ed. Rev. e atual. pelo autor. Campos do Jordão, SP: Editora Mantiqueira.
- Decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm
- Declaração de Salamanca. (1994). Resolução sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Conferência mundial sobre educação especial. UNESCO. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Fernandes, S. (2016). É Possível ser Surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In Skliar, C. (Org.). Atualidade da Educação Bilíngue Para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística volume 2. 6ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991a). El Sistema de la Escritura en el Desarrollo del Niño. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991b). Psicogênese da Língua Escrita. 4ª Ed. Porto Alegre, RS: Artes Médicas.
- Figueiredo, L. C. & Guarinello, A. C. (2013). Literatura Infantil e a Multimodalidade no Contexto da Surdez: uma proposta de atuação. Santa Maria, Revista Educação Especial, v. 26, n. 45, p.175-193.
- Fonseca, J. J.S. (2002). Metodologia da Pesquisa Científica. Fortaleza, CE: UEC. (apostila)
- Fuza, A. F.; Ohuschi, M. C. G. & Menegassi, R. J. (2011). Concepções de Linguagem e o Ensino da Leitura em Língua Materna. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p.479-501.
- Gadotti, M. (1996). História das Ideias Pedagógicas. São Paulo, SP: Ática.

- Gaignox, A. A. (2014). O Texto Literário na Escola. *Palimpsesto*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 495-502. Recuperado de <http://www.pgletras.uerj.br/palimpsesto/num19/estudos/palimpsesto19estudos07.pdf>.
- Gesser, A. (2009). *Libras? Que Língua é Essa?* São Paulo, SP: Parábola.
- Gesueli, M. Z. (2015). A Escrita como Fenômeno Visual nas Práticas Discursivas de Alunos Surdos. In Lodi, A. C. B. & Mélo, A. D. B & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Gesueli, M.Z. & Moura, L. (2006). ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.7, n.2, p. 110-122, jun.2006 – ISSN: 1676-2592.
- Geraldi, J. W. (2012). Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In Geraldi, J. W. (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. 4ª ed. São Paulo, SP: Ática.
- Gerhardt, T. E. & Silveira, D. T. (Orgs.). (2009). *Métodos de Pesquisa*. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil UAB/UFRGS e pelo curso de graduação tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS. (Série educação a Distância).
- Gil, A. C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4ª ed. São Paulo, SP: Editora Atlas.
- Giles, T. R. (1987). *História da Educação*. São Paulo, SP: E. P. U.
- Góes, M. C. R. (2012). *Linguagem, Surdez e Educação*. 4ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados.
- Goldfeld, M. (2001). *A Criança Surda: Linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. São Paulo, SP: Plexus.
- Gurgel, L. G. (2013). *Contando e Recontando Histórias: tecendo significados na educação de surdos*. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Faculdade de Educação, Curso de Pedagogia, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Gurgel, L. G. & Karnopp, L. B. (2015). Narrativas Sobre a Educação Literária Bilíngue na Prática Pedagógica com Alunos Surdos. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.23, n.3, p.261-280. Set./ Dez.

- Houaiss, A. (2015). *Pequeno Dicionário de Língua Portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia. 1ª Ed. São Paulo, SP: Editora Moderna.
- Karnopp, L. B. (2006). *Literatura Surda. Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos e Subjetividade.ETC- Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.
- Karnopp, L. B. & Pereira, M. C. C. (2015). *Concepções de Leitura e de Escrita na Educação de Surdos*. In Lodi, A C. B. & Mélo, A. D. B & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Karnopp, L. B. (2015). *Práticas de Leitura e Escrita Entre os Surdos*. In Lodi, A C. B. & Mélo, A. D. B & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Kato, M. A. (2002). *No Mundo da Escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7ª ed. São Paulo, SP: Ática. (Série Fundamentos).
- Kato, M. A. (2007). *O Aprendizado da Leitura*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Kelman, C. A. (2015). *Multiculturalismo e Surdez: respeito às culturas minoritárias*. In Lodi, A C. B. & Mélo, A. D. B & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Kleiman, A. B. (Org.). (2008). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Koch, I. G. V. (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais, Linguística Textual e Ensino de Línguas*. Revista do GELNE, Fortaleza, v.4, n.1, p.1-12.
- Koch, I. G. V. (2014). *O Texto e a Construção dos Sentidos*. 10ª Ed. 3ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto.
- Koch, I. G. V. (2015). *Desvendando os Segredos do Texto*. 8ª Ed. São Paulo, SP: Cortez.
- Koch, I. G. V. (2017). *Introdução à Linguística Textual: trajetória e grandes temas*. 2ª Ed. São Paulo, SP: Editora Contexto.
- Lacerda, C. B. F. (2015). *O Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (ILS)*. In Lodi, A C. B. & Mélo, A. D. B & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª ed. Porto Alegre, RS: Mediação.

- Lajolo, M. (2009). O Texto Não é Pretexto: será que não é mesmo? In Zilberman, R. & Rösing, T. (Orgs.). Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global.
- Laville, C. & Dione, J. (1999). A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Tradução de Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre, RS: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/lei10436.html>
- Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32, e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
- Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- Lima, N. M. F. (2015). Inclusão Escolar: o dito e o feito. In Lodi, A. C. B., Mélo, A. D. B. & Fernandes, E. (Orgs.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Lyons, J. (1987). Linguagem e Linguística: uma introdução. Tradução e Marilda WinklerAverbug e Clarisse Sieckenius de Sousa. Rio de Janeiro, RJ: Guanabara.

- Lorenzi, G. C. C. & Pádua, T.R.W. (2012). A Reconstrução de um Clássico Infantil. In Rojo, R. & Moura, E. (Orgs.), *Multiletramento na Escola*. São Paulo, SP: Parábola Editorial.
- Luria, A. R. (2016). O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In Vigotskii, L. S.; Luria, A. R. & Leontiev, A. N., *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (Tradução de Maria da Penha Villalobos). 14ª ed. São Paulo, SP: Ícone.
- Maia, J. (2007). *Literatura na Formação de Leitores e Professores*. São Paulo, SP: Paulinas.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E. M. (2015). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração e interpretação de dados*. 7ªed. São Paulo, SP: Atlas.
- Marcuschi, L. A. (2007). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, A. P.; Machado, A. R. & Bezerra, M. A. (Orgs.). 5ª Ed. Rio de Janeiro, RJ: Lucerna.
- Marcuschi, L. A. (2008). *Produção Textual, Análise de Gênero e Compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Marcuschi, L. A. (2016). O papel da Linguística no Ensino de Línguas. *Diadorim*, Rio de Janeiro, Revista 18 volume 2, p.12-31, Jul-Dez.
- Martins, V. R. O. & Oliveira, Guilherme, S. (2015). Literatura surda e ensino fundamental: Resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. *Educ.Soc.*, Campinas, v.36, nº.133, p.1041 -1058, out-dez.
- Mélo, A. D. B.; Araújo, J. R. & Soares, F. P. (2015). O direito dos surdos à educação (um estudo com jovens de 14 a 22 anos). In Lodi, A. C. B., Mélo, A. D. B. & Fernandes, E. (Orgs.). *Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos*. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Mediação.
- Megale, A. H. (2005). Bilinguismo e Educação Bilíngue – Discutindo Conceitos. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V.3. n.5. Recuperado de www.revel.inf.br
- Minayo, M. C. S. (Org.); Deslandes, S. F. & Gomes, R. (2009). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 28ª Ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Ministério da Educação [MEC]. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa*. Brasília, CF: MEC/SEF.

- Ministério da Educação [MEC].(2014).Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, DF: Ministério da Educação/SEB. Recuperado de <http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>
- Moura, D. B. (2015). Entre dois Mundos: a experiência do Sarau Bilíngue e a contribuição para o desenvolvimento de práticas de Letramento em L2 para surdos e ouvintes. In Ribeiro, T. & Silva, A. G. *Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Neves, B. C. & Quadros, R. M. (2015). A Relação dos Surdos Com a Língua Portuguesa em um Contexto Bilíngue. In Ribeiro, T. & Silva, A. G. *Leitura e Escrita na Educação de Surdos: das políticas às práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- Nicésio, G. A. L. (2009). A Estrutura Textual I. Anuário da Produção Acadêmica Docente. Vol. III, Nº. 6. p.169-184. Campinas, SP: Faculdade Anhanguera de Campinas - Unidade 3.
- Paccini, V. L. R. (2007). Caminhos Para Uma Prática Inclusiva de Leitura. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, Marília, SP, Brasil.
- Palma, J. C., Filho. (2010). A Educação Através dos Tempos. São Paulo, SP: UNESP. Recuperado de <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/173>
- Pereira, M. C. C. (2002). Aquisição da Leitura e da Escrita por Crianças Surdas. Anais do Congresso Internacional do INES. Surdez e Pós-Modernidade: novos rumos para a educação brasileira. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Pereira, M. C. C. & Karnopp, L. B. (2003). Leitura e Surdez. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, RS: v.39, n.3 p.165-177.
- Pereira, M. C. C. (2009). *Leitura, Escrita e Surdez*. Secretaria de Educação. São Paulo, SP: CENP/CAPE.
- Pereira, M. C. C. (2011). Aquisição da Língua Portuguesa Escrita por Crianças Surdas. Anais do Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa – SIELP. Uberlândia, MG: EDUFU, Brasil, v. 1 n.1, p.610-617.

- Pereira, M. C. C. (2014). O Ensino de Português Como Segunda Língua Para Surdos: princípios teóricos e metodológicos. *Educar em Revista*, Curitiba, PR: Editora UFPR, Brasil, Edição Especial n.2/ p.143-157.
- Perles, J. B. (2007). Comunicação: conceitos, fundamentos e história. Recuperado de <http://www.bocc.ubi.pt/pag/perles-joao-comunicacao-conceitos-fundamentos-historia.pdf>
- Perissé, G. (2006). *Literatura e Educação*. Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Prodanov, C. C. & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo, RS: Universidade Feevale.
- Quadros, R. M. (1997). *Educação de Surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Quadros, R. M. (2004). Educação de Surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In Mendes, E. G.; Almeida, M. A. & Williams, L. C. A. (Orgs.), *Temas em Educação Especial IV*. São Carlos, SP: EDUFSCAR.
- Quadros, R. M. (2015). O bi do bilinguismo na educação de surdos. In Fernandes, E. (Org.), *Surdez e Bilinguismo*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.
- Rocha, M. L. M. C. P. (2013). *O Texto Literário Para a Infância na Educação de Crianças Surdas do 1º Ciclo*. Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.
- Rocha, G. S. P. & Silva, A. C. C. (2015). *Práticas de Ensino de Literatura Para Alunos Surdos no Ensino Médio*. Trabalho apresentado ao XII Congresso Nacional de Educação – Educere – SIRSSE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Curitiba, PR.
- Rocha, M. S. & Silva, M. M. P. (2017). A Linguística Textual e a Construção do Texto: um estudo sobre os fatores de textualidade. *Revista Digital dos Programas de Pós-Graduação do Departamento de Letras e Artes da UEFS*. Feira de Santana, BA: v.18, n.2, p.26-44. Recuperado de <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasleytras/index>

- Rosa, F. S. (2006). Literatura Surda: criação e produção de imagens e textos. *Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos e Subjetividade. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, SP: v.7, n.2, p.58-64.*
- Severino, A. J. (2014). *Metodologia do Trabalho Científico. 23ª Ed. São Paulo, SP: Cortez Editora.*
- Serrano, M. M. (2009). A Comunicação na Existência da Humanidade e de Suas Sociedades. *Periódico MATRIZES. São Paulo, SP: Ano 3 – Nº 1, p.11-20.*
- Silva, A. G. & Bines, R. K. (2016). *Por Uma Poética dos Sentidos: a literatura no contexto da surdez. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.*
- Silva, A. B. (2016). *Literatura Infantil em Língua de Sinais e a Educação Literária do Leitor Surdo. Diadorim. Rio de Janeiro, RJ: Revista 18 volume 1 p.28-43.*
- Silva, A. B. (Org.). (2015). *Formação Literária do Aluno Surdo: algumas contribuições. Linguagens e Educação: nos caminhos da Pesquisa. V.1 Vitória, ES: Saberes Instituto de Ensino.*
- Skliar, C. (Org.). (2001). *A Surdez: um olhar sobre as diferenças. 2ª Ed. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.*
- Skliar, C. (2016). *Atualidade da Educação Bilíngue Para Surdos: interfaces entre pedagogia e linguística. 6ª ed. v.2. Porto Alegre, RS: Editora Mediação.*
- Smith, F. (2003). *Compreendendo a Leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4ªed. 2ª reimpressão. São Paulo, SP: Artmed.*
- Soares, M. (1999). *Letramento: um tema em três gêneros. São Paulo, SP: Autêntica.*
- Soares, M. (2015). *Alfabetização e Letramento. 6ª ed. 7ª reimpressão. São Paulo, SP: Contexto.*
- UNESCO. (1996). *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Espanha: UNESCO. Recuperado de www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao21/pdfs/declaracao*
- Vianna, C. E. S. (2006). *Evolução Histórica do Conceito de Educação e os Objetivos Constitucionais da Educação Brasileira. In Janus, Lorena. Ano 3, nº 4, 2º semestre, 2006. Recuperado de <http://www.publicacoes.fatea.br/index.php/janus/article/viewFile/41/44>*
- Vygotsky, L. S. (1991a). *Pensamento e Linguagem. São Paulo, Sp: Martins Fontes.*

Vygotsky, L. S. (1991b). A Formação Social da Mente. 4ªed. São Paulo, Sp: Martins Fontes.

Yin, R. K. (2001). Estudo de Caso: planejamentos e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2ª Ed. – Porto Alegre, RS: Bookman.

6. APÊNDICES

Apêndice A – Solicitação de Autorização e Consentimento Informado

Solicitação de Autorização

Pelo presente, vimos solicitar a sua colaboração em um estudo que está sendo realizado para elaboração de um trabalho de dissertação, em cumprimento às exigências do curso de Mestrado em Educação da Universidade do Porto - Portugal, cuja finalidade é estudar as concepções de alunos e professores segundo o uso do texto literário, como instrumento de ensino para melhorar a escrita.

Os resultados deste trabalho poderão contribuir positivamente para ações pedagógicas futuras, direcionadas à Educação de Surdos. Neste sentido, solicitamos a permissão para fazer-lhe uma entrevista, com vista ao recolhimento de informações sobre a sua experiência no contexto do tema acima citado, como também autorização para realizar registros escritos e audiovisual da mesma, através de anotações, áudios, filmagens e fotografias.

Na oportunidade, esclarecemos que todo o material recolhido destina-se, exclusivamente, à elaboração da referida dissertação de mestrado e que os mesmos não serão divulgados, no sentido de preservar a sua identidade e salvaguardar o direito de total anonimato e confiabilidade.

Desde já agradecemos a sua colaboração, informando que, se em algum momento decidir pela desistência em participar deste estudo, não haverá qualquer consequência para si.

Assinatura do mestrando:


Consentimento Informado

Eu, _____, declaro que tomei conhecimento do pedido de autorização para participar da entrevista, que entendi todas as explicações que me foram prestadas, que pude esclarecer todas as questões inerentes às condições da minha colaboração e que é de minha livre vontade participar deste estudo. Autorizo, em caráter excepcional, a utilização de imagens selecionadas exclusivamente para divulgação em encontros científicos, desde que previamente verificadas por mim.


_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura: _____

Apêndice B – Guião de Entrevista (Alunos)

	<p>Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade do Porto – Portugal</p> <p>Pesquisadora: Patrícia da Silva Santiago Dias Email: pssd@oi.com.br</p> <p>Orientador: Prof^o Doutor Jorge Manuel Ferreira Pinto</p>
<p>Guião de Entrevista Estudante surdo</p>	
A - Identificação	<p>Idade: _____ Gênero: _____</p> <p>Local e data de nascimento: _____</p> <p>Tipo de surdez: Uso de prótese: _____</p> <p>Escolaridade: _____</p> <p>Período em que estuda nesta unidade escolar: _____</p> <p>Unidade de ensino que já frequentou: _____</p>
B – Concepções sobre a Língua Portuguesa	<p>1. Você acha importante aprender a Língua Portuguesa? Por quê?</p> <p>2. Você sente interesse em aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita? Por quê?</p> <p>3. Como é a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita para você? Por quê?</p>
C - Concepções sobre o processo de leitura / escrita	<p>1. Você gosta de ler? Por quê?</p> <p>2. Quais as maiores dificuldades que você encontra para ler e escrever? Por quê?</p> <p>3. Das atividades desenvolvidas pela escola, quais delas ajudaram na compreensão e aprendizado da leitura / escrita?</p> <p>4. Em sua opinião, a leitura é importante e necessária para a sua vida?</p>
D – Concepções sobre Literatura e o uso do texto literário	<p>1. Você acha importante conhecer textos e obras literárias? Por quê?</p> <p>2. Você acha importante que a escola ofereça atividades com textos e livros literários para estudantes surdos? Por quê?</p> <p>3. Entre um texto literário e o não literário, qual deles desperta em você a vontade de ler e escrever?</p> <p>4. Quais as maiores dificuldades que você encontra na leitura do texto literário? Por quê?</p> <p>5. Qual a sua opinião sobre usar um texto literário na escola para auxiliar na aprendizagem da Língua Portuguesa escrita? Por quê?</p>
E – Espaço de cidadania	<p>E 1. Que sugestões você daria para melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita na escola?</p> <p>E 2. Que sugestões você daria para melhorar a leitura de textos literários no ambiente escolar?</p>

Apêndice C – Guião de Entrevista (Professores)

	<p>Mestrado em Docência e Gestão da Educação da Universidade do Porto – Portugal</p> <p>Pesquisadora: Patrícia da Silva Santiago Dias Email: pssd@oi.com.br</p> <p>Orientador: Prof^o Doutor Jorge Manuel Ferreira Pinto</p>
<p>Guião de Entrevista Professor ouvinte</p>	
<p>A - Identificação</p>	<p>Idade: _____ Gênero: _____</p> <p>Local e data de nascimento: _____</p> <p>Formação académica superior: _____</p> <p>Tempo de formação: _____</p> <p>Formação na área da surdez: _____</p> <p>Tempo de atuação com estudantes surdos: _____</p>
<p>B – Concepções sobre a Língua Portuguesa escrita e o estudante surdo</p>	<p>1. Como você considera a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita pelo aluno surdo? Por quê?</p> <p>2. Qual a sua opinião sobre as estratégias adotadas pela escola para ensinar a Língua Portuguesa escrita? Por quê?</p>
<p>C – Concepções sobre o processo de leitura / escrita</p>	<p>1. Tem hábitos de leitura? Quais os benefícios da leitura para a sua vida?</p> <p>2. Em sua concepção, quais as maiores dificuldades encontradas pelos estudantes surdos para ler e escrever? Por quê?</p> <p>3. Das atividades desenvolvidas e oferecidas pela escola, quais atividades você acredita ser favorável ao aprendizado da leitura e escrita pelo estudante surdo? Por quê?</p>
<p>D – Concepções sobre Literatura e o uso do texto literário</p>	<p>1. Costuma ler textos e obras literárias?</p> <p>2. Ao ler um texto, o que considera mais importante? Por quê?</p> <p>3. Em sua opinião, você acha que o tipo de texto interfere na vontade de ler? Por quê?</p> <p>4. Entre um texto literário e o não literário, qual você considera melhor para a aprendizagem da leitura e escrita? Por quê?</p> <p>5. O que você considera sobre a abordagem do texto literário na escola como ferramenta para aprendizagem da Língua Portuguesa na modalidade escrita? Por quê?</p> <p>6. Em sua opinião, a leitura de textos literários promove/ estimula o interesse pela escrita? Por quê?</p>
<p>E - Espaço de Cidadania</p>	<p>1. Quais mudanças deveriam ocorrer na escola para melhorar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita pelo estudante surdo?</p> <p>2. Que sugestões você daria para melhorar a leitura de textos literários no ambiente escolar?</p>

Apêndice D - Grelha para a Análise de Conteúdo (Professores)

Categorias	Subcategorias	Definição
Língua Portuguesa Escrita	Valorização	Denota o valor dado à Língua Portuguesa para a comunicação do estudante surdo e o entendimento sobre seus usos e funções na vida pessoal e escolar do mesmo.
	Viabilidade do Ensino	Indica as estratégias adotadas pelo entrevistado em sua prática docente para viabilizar a Língua Portuguesa para o surdo. Explicita a percepção do entrevistado quanto às modificações que deveriam ocorrer no ensino da Língua Portuguesa para viabilizar uma aprendizagem mais eficaz.
Leitura e Escrita	Hábitos	Evidencia o contato do entrevistado com a leitura, o tempo dispensado e a frequência com que realiza essa prática.
	Valorização	Evidencia a maneira como o entrevistado compreende o processo de leitura e escrita pelo estudante surdo, seus usos e função social. Salienta o valor dado à leitura e a escrita, através de atitudes de incentivo e das práticas relacionadas no ambiente escolar.
Literatura	Hábitos de leitura literária	Evidencia o contato do entrevistado com o universo literário.
	Valorização	Denota o valor dado à Literatura no ambiente escolar do estudante surdo, e a percepção do entrevistado sobre seus usos e funções na prática pedagógica.
Texto Literário	Valorização	Indica o valor dado à leitura do texto literário no ambiente escolar.
	Viabilidade	Evidencia a maneira como o entrevistado compreende a abordagem do texto literário no ambiente escolar do estudante surdo. Explicita a percepção do entrevistado quanto às modificações necessárias para disponibilizar maior acesso aos textos literários no ambiente escolar do estudante surdo.

Apêndice E - Grelha para a Análise de Conteúdo (Estudantes Surdos)

Categorias	Subcategorias	Definição
Língua Portuguesa Escrita	Valorização	Evidencia o valor dado à Língua Portuguesa para estabelecer comunicação e o entendimento do entrevistado sobre sua importância, seus usos e funções na vida pessoal e escolar.
	Viabilidade da aprendizagem	Evidencia o interesse e a motivação do entrevistado pela aprendizagem da Língua Portuguesa.
		Evidencia as dificuldades encontradas pelo entrevistado para aprender a Língua Portuguesa.
		Explicita a percepção do entrevistado quanto às modificações que deveriam ocorrer no ensino da Língua Portuguesa oferecida pela escola, para viabilizar a aprendizagem e torná-la mais eficaz.
Leitura e Escrita	Hábitos	Evidencia o contato do entrevistado com a leitura, o tempo dispensado e a frequência com que realiza essa prática.
	Valorização	Evidencia a percepção do entrevistado sobre a importância, funções e usos da leitura e escrita, para a vida pessoal e escolar do mesmo.
		Salienta as atitudes e práticas oferecidas no ambiente escolar para o aprendizado da leitura e escrita.
	Viabilidade do ensino	Evidencia o interesse e a motivação do entrevistado pela aprendizagem da Leitura e escrita.
		Evidencia as dificuldades encontradas pelo entrevistado para aprender a ler e escrever.
		Explicita a percepção do entrevistado quanto às modificações que deveriam ocorrer para viabilizar a aprendizagem e torná-la mais eficaz.
Literatura	Hábitos de leitura literária	Evidencia o contato do entrevistado com o universo literário.
Texto Literário	Valorização	Indica o valor dado à leitura do texto literário
	Viabilidade da aprendizagem	Denota a preferência do entrevistado pelo uso do texto literário no ambiente escolar
		Evidencia as dificuldades encontradas pelo entrevistado na leitura de textos literários
		Indica o interesse e a motivação do entrevistado para a leitura e escrita, tendo como referência o contato com o texto literário.
		Explicita a percepção do entrevistado quanto às modificações que deveriam ocorrer no ambiente escolar para ampliar o contato com o texto literário.

MM

MESTRADO EM ESTUDOS PROFISSIONAIS ESPECIALIZADOS EM
EDUCAÇÃO: ESPECIALIZAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DAS
ORGANIZAÇÕES EDUCATIVAS

Dezembro 2018