ISSN on-line: 1982-9949
Doi: 10.17058/rea.v23i3.6371

NARRATIVAS SOBRE A EDUCAÇÃO LITERÁRIA BILÍNGUE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM ALUNOS SURDOS

Lia Gonçalves Gurgel[1]
Lodenir Becker Karnopp[2]

Resumo

Objetiva-se, com este artigo, apresentar análises da forma como se constituiu uma prática pedagógica baseada em uma proposta de educação literária bilíngue, realizada em uma escola de surdos de Porto Alegre. A pesquisa está inserida no campo dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, que desenvolvem suas investigações na centralidade que a cultura assume nos processos globais de formação e mudança social, bem como no papel constitutivo na formação de identidades e subjetividades. Essa proposta justifica-se pela relevância de análises sobre narrativas de práticas pedagógicas que envolvem o ensino das disciplinas escolares de forma culturalmente articulada, de modo que o eixo temático escolhido perpasse as línguas, as experiências e os conteúdos. O material empírico utilizado para a análise tem como base o registro das atividades desenvolvidas no período da prática pedagógica, configurando um total de dezesseis vídeos. A análise dos materiais possibilitou a construção de três categorias desenvolvidas a partir das particularidades do processo de contar e recontar histórias em um contexto bilíngue que envolve a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa. A primeira categoria explicita a experiência de contar e recontar histórias em um contexto bilíngue, com ênfase na articulação entre a leitura, escrita e tradução. A segunda categoria aborda a leitura de imagens realizada pelos alunos, com

[1] Graduada em Pedagogia/UFRGS, Mestranda em Educação - PPGEDU/UFRGS, Endereço: Rua Bogotá 409/Apartamento 303 CEP 91060-000 Porto Alegre/RS, Brasil. Endereço eletrônico: liagg92@yahoo.com.br.
[2] Doutora em Letras, professora associada do Departamento de Estudos Especializados e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS; bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Produtividade em Pesquisa 2-CNPq – Processo 306626/2012-8). Endereço: Avenida Farroupilha 4201/casa 63 CEP 92020-475 Canoas/RS, Brasil. Endereço eletrônico: lodenir.karnopp@ufrgs.br

destaque para as percepções, apreciações e expressões produzidas; a terceira categoria tece considerações sobre a construção da narrativa pelo aluno. A partir dessa investigação, é possível evidenciar que a literatura articulada à proposta de ensino bilíngue contribui para estabelecer conexões entre línguas e culturas, bem como entre os conteúdos escolares propostos.

Palavras-Chave: Educação Literária; Bilinguismo; Estudos Surdos; Estudos Culturais em Educação

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

Para este artigo, objetivamos desenvolver mais especificamente a tessitura de significados na educação de surdos, com foco na análise de materiais que evidenciem narrativas sobre a educação literária bilíngue na prática pedagógica com alunos surdos, em vista da ampla e fecunda possibilidade que a temática proporciona. Para isso, utilizamos os materiais produzidos na prática pedagógica em uma escola de surdos e nos registros feitos dessa prática utilizados no trabalho de conclusão de curso (GURGEL 2013)[3]. Com isso, propomos a análise desses materiais tendo como base o resultado de uma experiência pedagógica, em que as potencialidades da literatura operaram de forma expressiva na construção de significados culturais pelos alunos surdos.

2 ARTICULAÇÃO CULTURAL

Para dar início ao estudo, torna-se relevante explicitar alguns conceitos que estão articulados com o desenvolvimento da investigação. A pesquisa que relatamos foi realizada na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, por entender a cultura como campo de luta em torno da significação social (SILVA, 1999). Além disso, a cultura configura-se como um campo onde o "significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus

[3] GURGEL, Lia Gonçalves. **Contando e recontando histórias:** tecendo significados na educação de surdos. 2013. 59 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/>. Acesso em: 28 nov. 2015.

currículos e práticas são parte desse complexo" (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 58).

Para os Estudos Culturais e para os Estudos Surdos, o conceito de cultura adquire uma centralidade para pensar a educação, para pensar o mundo. No entanto, tal centralidade não significa considerar a cultura como "uma instância epistemologicamente superior às demais instâncias sociais – como a política, a econômica, a educacional; significa, sim, tomá-la como atravessando tudo aquilo que é do social" (VEIGA-NETO 2003, p. 6). Nas palavras de Hall (1997), a cultura é central não porque ocupe um centro, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos.

Entendemos que "ser surdo abrange uma experiência de ser, de estar no mundo, que é vivida no coletivo, mas sentida de maneiras particulares" (LOPES; VEIGA-NETO 2006, p. 82). Assim, propomos "olhar a surdez de outro lugar que não o da deficiência, mas o da diferença cultural" (LOPES, 2007, p. 9). Nessa perspectiva, a surdez é entendida como uma invenção, ou seja, as coisas são inventadas quando usamos a linguagem para falar delas, quando elas passam a existir em nosso cotidiano, quando são nomeadas. Se passarmos a narrar os surdos dentro de circuitos não somente medicalizantes ou clínicos, poderemos olhá-los de outras formas, como "sujeitos surdos" e não como "sujeitos com surdez".

> Não nego a falta de audição do corpo surdo, porém desloco meu olhar para o que os próprios surdos dizem de si quando articulados e engajados na luta por seus direitos de se verem e de quererem ser vistos como sujeitos surdos e não como sujeitos com surdez. Tal diferença, embora pareça sutil, marca substancialmente a constituição de uma comunidade específica e a constituição de estudos que foram produzindo e inventando a surdez como um *marcador cultural primordial*. (LOPES, 2007, p. 9)

Ao utilizarmos o conceito de cultura surda, referimos as palavras de Perlin (2004, p. 78) de que "A cultura surda é o lugar para o sujeito surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar a sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas culturas, múltiplas identidades". Nesta direção, retomamos a afirmação de Hall sobre o partilhamento de códigos culturais pelo grupo, ou seja, os membros de uma cultura partilham de um "conjunto de conceitos, imagens e ideias que possibilite que pensem e sintam o mundo e, assim, interpretem o mundo de maneira mais ou menos parecida. Eles têm de partilhar, falando em geral, dos mesmos 'códigos culturais'". (HALL, 1997, p. 4)

No Brasil, os anos 90 são lembrados como o tempo da mobilização e do fortalecimento dos movimentos surdos. Estes ocorreram a partir da luta da comunidade surda,

organizadas em associações, instituições e através da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). A Língua Brasileira de Sinais foi, então, oficializada conforme consta na Lei Federal 10.436 (24/04/2002), descrita abaixo:

> Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.
> Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002)

No entanto, vale ressaltar que a regulamentação da referida lei ocorreu apenas em 2005, com o Decreto 5.626. Faz-se necessário mencionar que o reconhecimento político e social da língua de sinais é recente e "admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais. Essa é uma luta de idas e vindas" (LOPES, 2007, p. 26).

Após a regulamentação da lei 10.436/2002, uma outra temática tornou-se recorrente no movimento surdo: a educação bilíngue. Para Karnopp (2005):

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

A educação com bilinguismo é uma expressão que deve vir intimamente comprometida com as características culturais das comunidades envolvidas (FERNANDES, 1998). Como mencionado anteriormente, a cultura e a língua acontecem a partir de uma construção coletiva. Portanto, é fundamental o convívio da criança surda com outros surdos ou com outras pessoas que dominem a língua de sinais. Nesse contexto, a escola é um espaço linguístico fundamental, pois é um dos principais espaços em que a criança surda entra em contato com a Língua Brasileira de Sinais e com a língua oficial do seu país. Conforme afirma Quadros (2005), a educação de surdos, em uma proposta bilíngue, deve ter um currículo organizado em uma perspectiva gesto-visual, garantindo o acesso a todos os conteúdos escolares na Língua Brasileira de Sinais.

As lutas que vêm sendo marcadas e travadas historicamente são contextualizadas e vão delineando também o espaço escolar. É a partir dele e nele que os movimentos são organizados, a cultura é reconhecida e a língua de sinais é valorizada.

Na próxima seção, apresentamos a metodologia desenvolvida, detalhamento sobre a proposta pedagógica e contextualização da turma envolvida na pesquisa.

3 CAMINHOS DA PESQUISA ENTRE CÂMERAS E SINAIS: AS GRAVAÇÕES EM VÍDEO E OS REGISTROS DE AULAS

Entendemos que analisar os materiais produzidos em uma proposta de educação literária bilíngue requer uma explicitação dos aspectos teórico-metodológicos que conduziram a investigação. Desse modo, consideramos inicialmente que:

> Uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um *como fazer*, como fazemos ou como faço minha pesquisa. Trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar, de trajetos a realizar, de *formas* que sempre têm por base um *conteúdo*, uma perspectiva ou uma teoria. Pode se referir a formas mais ou menos rígidas de proceder ao realizar uma pesquisa, mas sempre se refere a um *como* fazer. Uma metodologia de pesquisa é pedagógica, portanto, porque se trata de uma condução: como conduzo ou conduzimos nossa pesquisa. (DAGMAR; PARAÍSO, 2012, p. 15)

Destacamos que "uma metodologia de pesquisa é sempre pedagógica porque se refere a um como fazer" e, nesta seção, detalhamos o modo como a pesquisa foi conduzida, quais caminhos foram trilhados. Assim, o estudo aqui relatado tem como base uma análise documental, situada no âmbito da pesquisa qualitativa. Consideramos que os registros realizados pela docente são materiais obtidos a partir do contato da pesquisadora com o grupo. Tais registros, seja em forma de filmagem ou anotações em diários de classe, constituem fontes de pesquisa no desenvolvimento das análises. As formas de registro utilizadas durante a pesquisa foram gravações em vídeo, em atenção à modalidade gesto-visual das línguas de sinais, além de registros escritos que compuseram o diário de classe da docente estagiária.

Quanto aos caminhos trilhados para a realização deste estudo, enfatizamos que o presente artigo se constitui em um recorte analítico desenvolvido a partir de uma prática pedagógica realizada no estágio obrigatório do sétimo semestre, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizado em 2013. Em decorrência do estágio,

foi desenvolvido, a partir da análise dos materiais empíricos coletados, o trabalho de conclusão de curso intitulado *Contando e recontando histórias: tecendo significados na educação de surdos* (GURGEL, 2013). No presente artigo, retomamos os vídeos produzidos durante o estágio obrigatório do curso, bem como um recorte das análises dos materiais organizados no trabalho mencionado.

O trabalho de conclusão de curso, respondeu ao seguinte problema de pesquisa: de que modo a leitura de textos literários, as práticas de escrita e de tradução – da Língua Portuguesa escrita para a Língua Brasileira de Sinais – contribuem para o desenvolvimento linguístico de alunos surdos em uma escola bilíngue de Porto Alegre? Tomou-se como temática o ato de contar e recontar histórias como eixo na construção de significados pelos alunos surdos e no desenvolvimento de suas próprias narrativas. Essa temática justificou-se pelas potencialidades do uso da literatura no âmbito da produção cultural, aquisição da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da escrita do português, bem como discutiu o uso da narrativa (através do ato de contar algo para ou sobre alguém) para a construção de significados culturais e para a aprendizagem bilíngue, os quais foram evidenciados na prática pedagógica.

A partir disso, no presente artigo, considerando a riqueza do material produzido, buscamos os vídeos produzidos durante o estágio obrigatório, bem como revisitamos alguns materiais organizados no trabalho de conclusão de curso. Assim, para a presente análise, utilizamos o total de dezesseis (16) vídeos produzidos durante as aulas, os quais registram os momentos da contação de histórias e os momentos em que os alunos têm contato com livros literários ou outros materiais (avental para contação, por exemplo, com os personagens da história), produzindo, na sequência, recontos das narrativas sinalizadas. Para isso, foram analisadas as contações, feitas pelos alunos, das narrativas: “A casa que Pedro fez”, dos autores Erdna Perugine Nahum e Irami B. Silva; “Todos no sofá”, da autora Luísa Ducla Soares; “O nabo gigante”, do autor Aleksei Tolstói; “Aprenda as boas maneiras com Carlos”, da autora Jacqueline East; “Patinho surdo”, dos autores Fabiano Rosa e Lodenir Becker Karnopp; “O menino que aprendeu a ver”, da autora Ruth Rocha; “O livro da família”, do autor Todd Parr; e “O leão e o ratinho”, fábula de Esopo. A proposta pedagógica consistiu em utilizar um livro de literatura infantil semanalmente, ao longo de treze semanas, e contar histórias considerando o eixo de leitura-escrita-tradução.

A prática pedagógica realizada pela docente estagiária foi desenvolvida em um contexto de ensino bilíngue, sendo esta a proposta político-pedagógica da escola. Antes de darmos continuidade ao relato do estudo, cabe explicitar resumidamente o conceito de

bilinguismo utilizado na escola em que a pesquisa se desenvolveu. Ao se optar pelo ensino bilíngue, a escola considera o ensino da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua.

Portanto, a partir da apresentação da proposta de ensino da escola, passamos a contextualizar esta experiência docente. O período de investigação cobriu um semestre letivo, realizado em uma escola de surdos bilíngue, localizada em Porto Alegre/RS, em uma turma de terceiro ano do primeiro ciclo, composta por três alunos, de oito, nove e treze anos, filhos de pais ouvintes. Ao observar os alunos e realizar as primeiras sondagens, foi possível perceber que os alunos estavam em processo de aquisição da língua de sinais e do português na modalidade escrita.

Logo nos primeiros dias de aula, a docente percebeu algumas defasagens apresentadas pelos alunos em aspectos como: contação de histórias, relatos de acontecimentos ocorridos em outros espaços fora da escola, escrita do português e apropriação do significado adequado dos sinais. Conforme relato da docente, foi possível perceber que os alunos apreciavam o ato de contar histórias, através de relatos de programas vistos na televisão (filmes, programas infantis, novelas) ou, ainda, fatos vivenciados em casa, na rua ou escola. E, a partir disso, buscavam relatar em sala de aula para a professora ou colegas tudo que assistiam. No entanto, no início as histórias mostravam-se desconexas, com sinais aleatórios ou confusos, dificultando a compreensão por parte do grupo e da professora. Ao perceberem que não eram compreendidos logo desistiam e/ou ficavam frustrados. Assim registrou a professora:

> *Observava a vontade que eles tinham em relatar algo interessante que havia acontecido em casa, na rua, no caminho da escola (...). Os alunos acabavam percebendo e experimentando o sentimento da frustração em não conseguir se expressar. Com isso, passei a notar que o "ato de contar" e "recontar algo" não era uma tarefa tão simples para os meus alunos.*

Assim, ao observar e atentar para este desejo dos alunos, foi construído pela docente um planejamento que tivesse como foco central o uso da literatura infantil como proposta de ensino. A literatura proporcionaria à turma histórias contextualizadas, com um enredo organizado apresentando um início, meio e fim, ou seja "(...) um tipo de discurso que se concretiza em textos nos quais se representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma - entre si (...)". (SILVEIRA, 2005, p. 198)

A docente elaborou um planejamento que contemplasse tanto o ensino da Libras quanto da língua portuguesa, articulados pela prática de contar histórias, ler, escrever e traduzir. É importante mencionar que, para além do currículo disciplinar, composto por uma lista de conteúdos propostos pela escola, buscou-se propiciar aos alunos um currículo mais aberto, flexível. Dessa forma, buscou-se contemplar as diferentes aprendizagens, diferentes tempos e diferentes saberes.

Para isso, foram apresentados, semanalmente, diferentes tipos de textos para exploração das suas mais diferentes formas, entre os livros literários os mais utilizados foram os contos e as fábulas. A escolha das histórias foi realizada a partir das demandas e necessidades apresentadas pelos alunos. Portanto, o uso da literatura proporcionou o desencadeamento das ideias propostas aos alunos. Era a partir dela e da narração que o aluno se expressava, contava algo, interpretava e sinalizava.

As histórias eram sinalizadas para os alunos em língua de sinais e, posteriormente, os alunos recontavam a história para a professora e colegas. Assim, ofereceu-se a esses alunos não apenas a sinalização de histórias, mas um contato mais aprofundado com a literatura, seus significados e o seu vocabulário. Possibilitou-se, assim, a compreensão de que a linguagem é construída social e contextualmente, e não de palavras isoladas. A fim de proporcionar ao aluno, a oportunidade de dar significado à literatura, buscou-se criar estratégias em que eles também atuassem como narradores e contadores de histórias.

A escrita do português foi significada a partir da língua de sinais. A literatura teve aqui um papel fundamental para proporcionar aos alunos subsídios ao processo de aquisição da língua de sinais e do português escrito. Em resumo:

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

Ainda é necessário destacar que na prática docente, a literatura não foi reduzida a uma estratégia pedagógica. Mas, sim, como proposta de trabalho escolar, assumindo o papel principal da história. A respeito desta temática, Coelho (2000, p.27) afirma que a literatura infantil é antes de tudo, literatura, ou melhor, é arte: fenômeno de atividade que representa o

mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e real, os ideais e suas possível/impossível realização.

Observou-se o desenvolvimento de sinais e os seus respectivos significados, dentro de um determinado contexto. As narrativas auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem do português escrito, englobando as relações entre as duas línguas (Libras e português escrito). E, além disso, foi realizada a exploração das imagens destes suportes textuais objetivando a leitura das imagens e a compreensão das histórias, também, por meio delas. A utilização das imagens das histórias subdividiu-se em dois aspectos principais, sendo eles: (1) descrição dos personagens e as características que se mostravam evidentes nas páginas dos livros e (2) análise e observação das expressões faciais utilizadas pelos personagens na contextualização da história.

Portanto, ao longo da experiência docente, foram apresentados aos alunos, em sua grande maioria, narrativas em livros. Mas, além de livros de literatura infantil, foram utilizados outros tipos de texto, como receitas e histórias sinalizadas, contadas em vídeos como, por exemplo, a história intitulada "A menina que não gostava de ler"[4] da autora Lilia Gramacho; e a fábula "O leão e o ratinho"[5] do autor Jean de La Fontaine ambas disponíveis no *youtube*.

O objetivo ao apresentar diversos materiais, além dos livros de literatura infantil, aos alunos, foi favorecer o contato com diversos gêneros e suportes textuais. Assim, "a possibilidade de compreender o que lê e ter acesso a diferentes tipos de texto é, em si, fator de motivação para o aluno surdo, que, por muito tempo, ficou limitado a textos empobrecidos, semântica e morfossintaticamente.". (PEREIRA, 2005, p. 49).

O aluno, ao ter contato com a narrativa e a sua estrutura, passa, então, a "fazer uso de estruturas linguísticas apropriadas para a representação das relações temporais entre os eventos, característica fundamental do discurso narrativo" (LACERDA; LODI, 2006, p. 4).

No estudo que estamos relatando, são destacados os aspectos mais evidentes encontrados em dezesseis (16) vídeos. Diversas atividades eram realizadas a partir do livro ou outro suporte textual utilizado. Estas atividades contemplavam conteúdos de língua de sinais, português e matemática, configurando-se em um planejamento interdisciplinar. Ao observar esses materiais, percebemos questões relevantes, por exemplo, ao olhar o primeiro vídeo (realizado na primeira semana) e o último vídeo filmado na última semana (13ª aula),

[4] https://www.youtube.com/watch?v=Qjp-aE-okFA
[5] https://www.youtube.com/watch?v=5mMiQR9Dr9c

constatamos significativas mudanças na postura dos alunos, relacionados aos benefícios de uma educação literária bilíngue.

Dessa forma, apresentamos as análises do material empírico em categorias analíticas, conforme as recorrências encontradas nas filmagens. Apresentamos, a seguir, algumas categorias de análise que identificamos a partir do material produzido pela docente, em uma experiência de educação literária bilíngue. Sendo elas: "Das letras às mãos: contando e recontando histórias em um contexto bilíngue"; "Leitura de imagens: percepções, apreciações e expressões" e a "Construção da narrativa pelo aluno".

4 DAS LETRAS ÀS MÃOS: CONTANDO E RECONTANDO HISTÓRIAS EM UM CONTEXTO BILÍNGUE

> Os livros têm o poder de transportar o leitor no campo do tempo e do espaço, de leva-lo a penetrar em outros modos de vida, mostrar-lhe realidades desconhecidas e proporcionar-lhe o eterno prazer de quem se senta ao lado do viajante que regressa. (COLOMER, 2007, p.61)

"Das letras às mãos" registra o percurso da docente, em uma prática pedagógica que explorou a contação e o reconto de histórias por alunos surdos em uma escola bilíngue. Como proposta pedagógica, a docente propôs a atividade intitulada "Agora é a sua vez!", em que cada aluno tinha a oportunidade de expressar, por meio da língua de sinais, o que havia entendido e interpretado do texto em estudo (este momento era filmado). Esse ato de contar algo, organizar as ideias para o relato, favorecia a reconstrução da experiência de forma reflexiva. Nas palavras de Larrosa (1996, p. 462), "o sentido de quem somos depende das histórias que contamos, as que nos contamos e, em particular, daquelas construções narrativas em que cada um de nós é autor, narrador, personagem principal".

A partir dos materiais analisados, acreditamos que esta atividade "Agora é a sua vez!" favoreceu a imaginação, a criação, aprimorou o uso das línguas e os modos de narrar algo. Corroboramos esta afirmação com a fala da mãe de Daniele, registrada no diário de classe pela docente:

Ela chega em casa e tenta me contar as histórias que está aprendendo na escola, me mostra o caderno e conta sobre as atividades[6].

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

Na sequência do desenvolvimento das atividades, foi possível verificar a articulação entre os conteúdos exigidos pela escola e as atividades de leitura-escrita-tradução. Tais atividades favoreceram a articulação entre os saberes e os conhecimentos dos alunos, de forma contextualizada. Como afirma Lebedeff (2004, p. 133), "é através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É conhecer história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc". Salientamos que houve o desdobramento em muitas possibilidades, por exemplo, estudar geografia: questões do espaço, onde vivem, distâncias, lateralidade. Aliando-nos a Silva, percebemos que "É fundamental que a escola aborde a função social da literatura como uma possibilidade de "ler o mundo", contribuindo, assim, para a formação de leitores críticos, capazes de articular a leitura de mundo à leitura produzida em sala de aula (SILVA, 2003, p. 517).

Como exemplo, a docente cita duas situações ocorridas durante a contação do livro "O menino que aprendeu a ver" da autora Ruth Rocha. Um dos alunos, ao ver a ilustração de um hidrante, sinaliza a seguinte frase "hidrante (aponta para o hidrante) tem água, eu vi na rua". Ou seja, como afirma Oliveira (2007):

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

Ainda, ao ver a ilustração de um cachorro parado na porta de casa, o mesmo aluno sinaliza "não pode abrir a porta, pois o cachorro foge para a rua", sinalizando uma situação possível. De acordo com Larrosa, "o tempo de nossas vidas é um tempo narrado, articulado em uma história; é a história de nós mesmos, tal como somos capazes de imaginá-la, de significá-la, de contá-la" (LARROSA, 1996, p. 467).

5 LEITURA DE IMAGENS: PERCEPÇÕES, APRECIAÇÕES E EXPRESSÕES

Um aspecto analisado foi a descrição dos personagens que aparecem nos livros. Nas filmagens, um aluno observa as pessoas ou os animais, suas características físicas, suas expressões, dando sentido ao papel do personagem. Por exemplo, a roupa que está usando; no caso da vovó, o uso permanente dos óculos, o cabelo branco; ou a professora, com os óculos e

à frente de um quadro. Nas primeiras semanas, era recorrente apenas o apontamento de quem ou o que estava aparecendo na imagem, seguido da produção do sinal.

O aluno passa a se apropriar dos sinais e a dar o significado adequado aos mesmos quando observa as imagens, ou seja, o aluno relaciona a imagem ao sinal. Por exemplo, em diversas histórias, os personagens eram animais; portanto, ao realizar a contação, os alunos descreviam os sinais dos animais. Consideramos que essa atividade de apontamento de quem ou do que está presente na ilustração viabilizava a análise sobre o sinal realizado, favorecendo ajustes necessários, bem como a apropriação dos sinais pelos alunos que passaram a usá-los em outras narrações e do dia a dia.

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

Também, na sinalização da fábula "O leão e o ratinho", a aluna Alicia sinaliza em Libras a frase "*O rato está implorando e chorando*", indicando que o rato está com medo e implorando que o leão não o coma (figura 3). A aluna já indica quem está chorando e, com o apoio da ilustração, consegue transmitir o significado e os acontecimentos da história.

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

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

6 CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA PELO ALUNO

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

Acreditamos que, a partir dessas marcas, o aluno indica o início da sua contação e o final, passando então a construir outras referências através das variações que a narrativa pode apresentar.

O segundo aspecto necessário a ser destacado é a sequência da história, que configura a estrutura da narrativa com começo, meio e fim. Isso inclui apresentar a estrutura da narrativa – o enredo – de forma que os fatos se relacionem para a construção de uma narrativa coerente e lógica com a apresentação dos seus elementos principais (personagens, tempo e espaço).

Como exemplo disso, observou-se a sinalização de um aluno que, ao realizar a contação do livro "Todos no sofá", trocou a ordem dos personagens da história; ao se dar conta disso, sinalizou *"esqueci o coelho"*. Isso demonstra a importância que o aluno atribui à sequência da história, reiniciando e contando-a novamente em uma ordem adequada, pois percebe que, ao trocar a ordem da história, ela se altera.

A contação, nas primeiras semanas, era realizada pelos alunos unicamente através da descrição da imagem. Porém, com o passar das semanas, os alunos começaram a utilizar

novos sinais, contextualizados, atribuindo sentido dentro da narrativa, construindo frases maiores.

Por exemplo, na décima (10°) semana, uma aluna, Alicia, surpreende ao sinalizar a fábula "o leão e o ratinho" apresentando as seguintes frases: "*vamos para casa rápido correr do leão*", "*o rato está com sono*", "*leão está com dor e gritando*". Percebemos que a aluna já aponta quem está fazendo determinada ação, porém sem deixar de lado a leitura de imagens. Na décima primeira (11°) semana, o aluno Vicente, ao contar a história do livro "O menino que aprendeu a ver", sinaliza as seguintes frases: "*o menino está olhando para o céu*", "*João está esperando o ônibus*", "*Que delícia este bolo, a mamãe vai comprar com dinheiro*", "*menino olhou para a placa e nela estava escrito: rua do sol*", *"mamãe abraçou o menino".* Na décima terceira (13°) semana, um outro aluno sinaliza a história "O livro da família", afirmando: *"os peixes têm diferentes cores", "morar perto e morar longe".*

Também, outro aspecto observado, foi o papel da professora como modelo para os alunos, principalmente com relação ao modo como foram realizadas as contações. Neste sentido, Lebedeff afirma que, quando os alunos vão ler ou contar uma história, "brincam de professor e repetem os comportamentos de interação social pertinentes a essa atividade demonstrados pelos professores ou pais surdos" (LEBEDEFF, 2004, p. 134).

Em vários vídeos, na narração dos alunos, foi possível perceber a reprodução do jeito de contar da professora. Por exemplo, no livro "Todos no sofá" – uma narrativa caracterizada pela história cumulativa, em que os personagens vão se acumulando sucessivamente e uma mesma ação é realizada por diversos personagens – a aluna Alicia faz a narração utilizando a mesma estratégia da professora, ou seja, enquanto realizava a contação com o avental, solicitava aos alunos que fossem contando quantos animais ainda restavam no sofá, para que pudessem praticar o exercício da quantificação.

Outra situação que ocorria com frequência, enquanto o aluno estava realizando a contação, era a dispersão do colega. Neste momento, o aluno parava e pedia atenção, assim como fazia a professora. Além disso, Daniele escreveu a data no quadro e, em seguida, do mesmo modo como a professora fazia, ela pedia que os colegas sentassem para ela mostrar a data, ou colocava as mãos na cintura para esperar. Tais situações evidenciam marcas que a professora deixa nos alunos, além de possibilitarem o aprendizado e mudança de determinadas atitudes pela professora.

Para finalizar, consideramos importante mencionar o registro da professora de que os alunos não sabiam os nomes dos pais, o nome da escola; alguns não sabiam a idade e outras

características constituidoras da identidade. Então, a partir desses fatos, um livro foi confeccionado durante o estágio, em que paralelamente essas questões iam sendo trabalhadas. E, ao final da prática docente, os livros foram entregues para que levassem para a casa, constituindo-se em uma fonte de registro. Durante todo esse percurso, foram trabalhados diversos textos literários compostos por vários personagens. A partir daí, surgiu a proposta pedagógica de se fazer um livro para cada aluno, em que eles eram os personagens principais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS: POSSIBILIDADES E PERSPECTIVAS

Através da análise dos vídeos e registros da docente, ficou evidenciado o investimento em práticas de leituras com o objetivo de proporcionar ao aluno, o contato com os livros e outros materiais de leitura, bem como organizar o tempo e a rotina para que a literatura tenha seu espaço valorizado e as suas potencialidades possam ser desenvolvidas. Possibilita-se, assim, ao aluno, a leitura literária.

Nesta experiência docente, foi possível perceber que a turma tinha vontade de contar histórias, acontecimentos da família, cenas do que viam na televisão, mas não conseguiam se expressar satisfatoriamente. Portanto, a partir de um investimento na proposta do uso da literatura, foi possível proporcionar articuladas aprendizagens aos alunos. E, ao final, foram perceptíveis as mudanças nos modos de narrar, na escrita dos alunos e nas traduções e relações que os alunos faziam entre as duas línguas.

Esses aspectos puderam ser desenvolvidos a partir de atividades, com propósitos e objetivos claros. As atividades de leitura-escrita-tradução foram desenvolvidas de forma contextualizada com os textos estudados na semana e interdisciplinarmente. Além disso, o momento “Agora é a sua vez”, oportunizava ao aluno contar a história, sem interrupções ou correções, permitindo narrar da forma como havia entendido e interpretado aquele texto.

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

NARRATIVE OF THE LITERARY EDUCATION IN BILINGUAL EDUCATIONAL PRACTICE WITH DEAF STUDENTS

Abstract

The aim of this paper is to present analysis of how to set up a teaching practice based on a proposal for bilingual literary education, held at a school for the deaf in Porto Alegre. The research is part of the field of Cultural Studies in Education and Deaf Studies, that carry out their investigations on the centrality that culture takes on global training processes and social change as well as the constitutive role in the formation of identities and subjectivities. This proposal is justified by the importance of analysis of narratives of teaching practices involving the teaching of school subjects, in culturally articulated manner, so that the main theme chosen permeates the language, experiences and content. The empirical data used in the analysis is based on the record of the activities conducted during the period of teaching practice, setting a total of sixteen videos. The analysis of materials enabled the construction of three categories developed from the peculiarities of the process of telling and retelling stories in a bilingual context surrounding the Brazilian Sign Language (Libras) and Portuguese. The first category explains the experience of telling and retelling stories in a bilingual context, emphasizing the link between reading, writing and translation. The second category deals with the reading of images held by students, especially the perceptions, judgments and expressions produced; the third category reflects on the construction of the narrative by the student. From this research, it is possible to show that the articulated literature to the proposed bilingual education helps to establish connections between languages and cultures as well as between the proposed school subjects.

Keywords: Literary Education; Bilingualism; Deaf Studies; Cultural Studies in Education

---

NARRATIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN LITERARIA BILINGÜE EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA CON ALUMNOS SORDOS

Resumen

El objetivo que tiene este artículo es presentar un análisis de la forma como se constituye una práctica pedagógica basada en una propuesta de educación literaria bilingüe, realizada en una escuela de sordos de Porto Alegre. La pesquisa está inserida en el campo de los Estudios Culturales en Educación y de los Estudios Sordos, que desarrollan sus investigaciones en la centralidad que la cultura asume en los procesos globales de formación y cambio social, bien como en el papel constitutivo en la formación de identidades y subjetividades. Esta propuesta se justifica por la relevancia de análisis sobre narrativas de prácticas pedagógicas que envuelven la enseñanza de las asignaturas escolares de forma culturalmente articulada, de modo que el eje temático escogido impregne las lenguas, las experiencias y los contenidos. El material empírico utilizado para el análisis tiene como base el registro de las actividades desarrolladas en el período de la práctica pedagógica, configurando un total de dieciséis videos. El análisis de los materiales hizo posible la construcción de tres categorías desarrolladas a partir de las particularidades del proceso de contar y recontar historias en un contexto bilingüe que envuelve la lengua brasileña de señales (Libras) y la lengua portuguesa. La primera categoría explicita la experiencia de contar y recontar historias en un contexto bilingüe, con énfasis en la articulación entre la lectura, escrita y traducción. La segunda categoría aborda la lectura de imágenes realizada por los alumnos, con destaque para las percepciones, apreciaciones y expresiones producidas; la tercera categoría teje consideraciones sobre la construcción de la narrativa por el alumno. A partir de esta investigación, es posible evidenciar que la literatura articulada a la propuesta de enseñanza bilingüe contribuye para establecer conexiones entre lenguas y culturas, bien como entre los contenidos escolares propuestos.

Palabras-Clave: Educación Literaria; Bilingüismo; Estudios Sordos; Estudios Culturales en Educación

---

REFERÊNCIAS

A menina que não gostava de ler em LIBRAS. Bahia, 2011. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Qjp-aE-okFA>. Acesso em: 17 jun. 2013.

BRASIL, MEC/ Seesp. *Decreto nº 5626/05.* Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras). 2005 [on-line]. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm.

BRASIL. *Lei nº 10.436*, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. 2002 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/2002/L10436.htm.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil, teoria e análise.* 1ª ed. São Paulo; Moderna, 2000.

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

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. *Estudos culturais, educação e pedagogia.* Rev. Bras. Educ.[online]. 2003, n.23, p. 36-61. ISSN 809-449X. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200004

EAST, Jacqueline**.** *Aprenda as boas maneiras com o Carlos***.** Ambientes e Costumes, 2012.

FERNANDES, E.; RIOS, K.R. 1998. Educação com bilinguismo para crianças surdas. *Intercâmbio*, II:13-21.

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

HALL, Stuart. *The Work of Representation.* In: HALL, Stuart. (Org.) Representation. Cultural Representations and Signifying Practices. Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997

KARNOPP. L.B. Diálogos traduzidos: leitura e escrita em comunidades de surdos. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). *Cultura, poder e educação – Um debate sobre Estudos Culturais e Educação.* 1ª Edição. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano. *Patinho surdo.* Porto Alegre: Ulbra, 2005.

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

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

LEBEDEFF, T.B. Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.S e LOPES, M.C (org). *A invenção da*

surdez: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

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

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

MCBRATNEY, Sam. *Adivinha o quanto eu te amo***.** 2. ed. WMF Martins Fontes, 2014.

NAHUM, Erdna Perugine; SILVA, Irami B. *A casa que Pedro fez.* Scipione, 1995.

O leão e o Ratinho. [S.I], 2010. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5mMiQR9Dr9c>. Acesso em: 28 maio 2013.

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

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E. E.; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. v. 1, p. 23-46.

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

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

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

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

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

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

ROCHA, Ruth. *O menino que aprendeu a ver.* 2. ed. São Paulo: Quinteto, 1998.

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

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

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

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

SOARES, Luisa Ducla. *Todos no sofá.* Livros Horizonte, 2009.

TOLSTOI, Aleksei. *O nabo gigante.* Girafinha, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: ANPEd, n. 23, p. 5-15, maio/ago. 2003. Número especial.

Data de recebimento: 25/07/2015
Data de aceite: 24/11/2015