



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – LÍNGUA PORTUGUESA**

JOCILENE MATEUS AMÂNCIO

**O USO DO GÊNERO LITERÁRIO FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

CAJAZEIRAS - PB

2018

JOCILENE MATEUS AMÂNCIO

**O USO DO GÊNERO LITERÁRIO FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

**Monografia apresentada ao Curso de
Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa
do Centro de Formação de Professores da
Universidade Federal de Campina Grande,
como requisito parcial para obtenção do
título de Graduada em Letras.**

**Orientadora: Prof^ª. Esp. Adriana Moreira
de Souza Corrêa**

CAJAZEIRAS – PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

A522u Amâncio, Jocilene Mateus.
O uso do gênero literário fábula como instrumento para ensino de língua portuguesa para alunos surdos / Jocilene Mateus Amâncio. - Cajazeiras, 2018.
56f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Esp. Adriana Moreira de Sousa Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Educação inclusiva. 2. Surdos. 3. Literatura surda. 4. Literatura infantil. 5. Fábula. I. Corrêa, Adriana Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 376-056.263

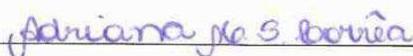
JOCILENE MATEUS AMÂNCIO

**O USO DO GÊNERO LITERÁRIO FÁBULA COMO INSTRUMENTO PARA O
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA ALUNOS SURDOS**

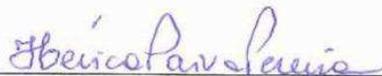
**Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Letras/Língua Portuguesa, do Centro de
Formação de Professores da Universidade
Federal de Campina Grande – *Campus* de
Cajazeiras - como requisito de avaliação
para obtenção do título de licenciado em
Letras.**

Aprovado em: 16 / 03 / 18 .

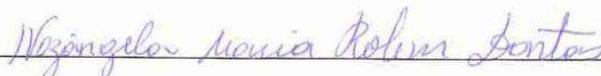
BANCA EXAMINADORA



**Prof.ª Esp. Adriana Moreira de Souza Corrêa
(UAL/CFP/UFCG - Orientadora)**



**Prof.ª Dr.ª Hérica Paiva Pereira
(UAL/CFP/UFCG - Examinador 1)**



**Prof.ª Dr.ª Nozângela Maria Rolim Dantas
(UAE/CFP/UFCG - Examinador 2)**

**A toda a minha família, em especial a
minha bisavó (*in memoriam*), do fundo do
meu coração, dedico!**

AGRADECIMENTOS

Primeiro agradeço ao Deus trino, que em todo momento esteve ao meu lado, me ajudando, e me dando força para que eu pudesse enfrentar todo o percurso até o presente momento. Sinceramente, eu não tenho palavras que descrevam a gratidão que sinto ao meu melhor amigo, que nunca me abandonou em nenhum momento desta jornada.

Gostaria de agradecer a minha orientadora Adriana Corrêa. Muito obrigada por aceitar esse desafio. Admiro muito você e o seu trabalho, e não há palavras para expressar o tamanho da minha gratidão a você.

Em especial, agradeço a toda minha família, em especial a minha bisavó (*in memoriam*) que tanto esperou por este momento, porém aprouve o nosso criador retirá-la do nosso meio antes que ela pudesse contemplar este dia. Aos meus avós maternos Antônia e Joabe, por todo amor e carinho comigo. Aos meus pais, Jocicleide e Cícero que nunca mediram esforços para me ajudarem a realizar o meu sonho, vocês são o maior exemplo da minha vida.

Sou grata aos meus irmãos Moab e Madiel, e também a minha prima Josilene, vocês também fazem parte desta realização.

Agradeço aos meus tios, que também me ajudaram muito durante essa jornada, me apoiando e incentivando para que jamais eu desistisse de lutar por aquilo que eu tanto almejei.

Sou grata aos meus amigos e colegas de turma: Leandro, Manoel, Izabel, Graças, Eliziane, Lenise, Paula, Maria de Fátima, Giliard, Mayara e Sizanete, por toda amizade e companheirismo dedicado a mim. A Williana, e também as minhas amigas do curso de Língua – Inglesa, Kimbilly e Gercica.

Ao meu namorado William Andrade, por toda a paciência e carinho para comigo e por me fazer acreditar no meu potencial.

A todos os meus amigos e irmãos em cristo, na pessoa de Maria Francisca (Nina) que me ajudaram e me apoiaram de todas as formas, e me estimularam a não desistir da caminhada.

Aos professores da banca de defesa por aceitarem tão prontamente avaliarem meu trabalho, fazendo parte deste momento único na minha vida.

Deixo aqui a todos, a minha sincera gratidão!

**“Mas graças a Deus, que nos dá a vitória
por meio de nosso Senhor Jesus Cristo.”
(1 Coríntios 15:57)**

RESUMO

Na atualidade, o ensino da língua não se desvincula do seu uso social, portanto, na literatura, há a referência aos muitos meios que podem auxiliar o ensino de língua portuguesa sendo, destacado o uso da compreensão do texto a partir do gênero, e dentro desses enunciados destacamos o uso das fábulas como instrumento para o ensino deste sistema de comunicação. Diante disto, o presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental com fundamentação no levantamento e análise do universo fabulário da literatura surda, com o intuito de ensinar língua portuguesa para alunos surdos. O objetivo geral deste trabalho é identificar as estratégias exitosas para o ensino de língua portuguesa para surdos por meio das fábulas. Para tal, nos fundamentamos em autores com Quadros e Schmiedt (2006) e Salles et. al. (2004) que tratam sobre atividades para ensinar língua portuguesa para alunos surdos, como também o fabulista La Fontaine (1997) e Coelho (2000) com teorias a respeito das fábulas, entre outros autores que também foram muito importantes para embasar o nosso trabalho. Para o desenvolvimento da pesquisa categorizamos as informações coletadas nas pesquisas desenvolvidas na área para que pudéssemos discutir essas informações, na forma de texto, à luz da literatura. Diante da realização desta pesquisa constatamos que a fábula auxilia no processo do ensino de língua para alunos surdos, por se tratar de um gênero de caráter ilustrativo, que permite que os alunos tenham contato com personagens fictícios, mas que de alguma forma lhes ensinam valores reais. A fábula como ferramenta de ensino é uma das possibilidades do aluno surdo despertar o interesse pela leitura, já que este gênero está vinculado de certa forma a realidade, promove o entusiasmo por outros textos, como também favorece a internalização da língua. Através da leitura o educando torna-se capaz de compreender o mundo ao seu redor. Além de ser um gênero que traz uma linguagem simples e fácil de ser compreendida, traz ao seu final uma moral educativa, a qual os ajuda a desenvolver o seu papel diante da sociedade

Palavras-chave: Fábula. Literatura infantil. Literatura surda. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

In the present, the teaching of language is not dissociated from its social use, therefore, in the literature, there is the reference to the many means that can help in the teaching of Portuguese language, being emphasized the use of the comprehension of the text from the genre, inside of these statements we highlight the use of fables as an instrument for teaching of this communication system. In view of this, the present work deals with a qualitative, bibliographical and documentary research with basis in the survey and analysis of the fabulous universe of the deaf literature, with the intention of teaching Portuguese language to deaf students. The general objective of this work is to identify successful strategies for the teaching of the Portuguese language to the deaf through fables. For this, we rely on authors like Quadros and Schmiedt (2006) and Salles et. al. (2004), which that talks about activities to teach Portuguese to deaf students, as well as the fabulist La Fontaine (1997) and Coelho (2000) with theories about fables, among other authors that were also very important to support our work. For the development of the research we categorize the informations collected in the researches developed in the area so that we could discuss this informations, in the form of text, in light of the literature. For the development of the research we categorize the information collected in the researches developed in the area so that we could discuss this information, in the form of text, in light of the literature. In the face of the realization of this research we find that the fable helps in the process of language teaching for deaf students, because it is an illustrative genre that allows students to have contact with fictional characters, but somehow teach them real values. The fable as a teaching tool is one of the possibilities for the deaf student to arouse interest in reading, since this genre is linked in a certain way to reality, promotes enthusiasm for other texts, as well as favors the internalization of the language. Through reading the student becomes able to understand the world around him. In addition to being a genre that brings a simple and easy to understand language, it brings to the end an educational morale, which helps them to develop their role in society.

Keywords: Fable. Children's literature. Deaf literature. Portuguese language.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| Figura 1 - | Trecho da fase de interlândia da fase da interlândia I..... | 43 |
| Figura 2 - | Trecho da fase de interlândia II..... | 43 |
| Figura 3 - | Atividade da fábulaquestão 1..... | 46 |
| Figura 4 - | Atividade da fábula, questões 2 e 3..... | 46 |
| Figura 5 - | Seis fábulas de Esôpo em DVD..... | 47 |
| Figura 6- | Coleção de DVD: Educação de surdos com sinalizações de fábulas em Libras | 49 |
| Figura 7- | Atividade com sequência de imagens | 50 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro1- Trecho do texto da fase da interlíngua 3..... | 44 |
|--|----|

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CFP | Centro de Formação de Professores |
| dB | Decibéis |
| IL1 | Estágio da Interlíngua I |
| IL2 | Estágio da Interlíngua II |
| IL3 | Estágio da Interlíngua III |
| L1 | Primeira Língua |
| L2 | Segunda Língua |
| Libras | Língua Brasileira de Sinais |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| SRM | Sala de recursos multifuncional |
| SVO | Sujeito – verbo – objeto direto |
| UAL | Unidade Acadêmica de Letras |
| UFCG | Universidade Federal de Campina Grande |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 14 |
| 1.1 METODOLOGIA..... | 17 |
| 1.2 QUANTO À ABORDAGEM..... | 18 |
| 1.2.1 Natureza da pesquisa..... | 18 |
| 1.2.3 Procedimento de coleta e análise de dados | 19 |
| 1.3 A PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR..... | 20 |
| 2A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS | 21 |
| 2.1 SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA | 21 |
| 2.2 O LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS..... | 22 |
| 2.3 OS SURDOS E A LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE | 23 |
| 2.4 O BILINGUISMO PRESENTE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS..... | 25 |
| 2.5 A ESCRITA NA REALIDADE DOS SURDOS | 27 |
| 3 LITERATURA: UMA FERRAMENTA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE | |
| SURDOS..... | 30 |
| 3.1 CULTURA SURDA E LITERATURA | 31 |
| 3.2 AS VANTAGENS DO USO DA LITERATURA PARA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA | |
| CULTURA SURDA | 32 |
| 3.3 O USO DA FÁBULA PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 36 |
| 4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DA TEORIA À | |
| PRÁTICA | 38 |
| 4.1 OS ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA | 40 |
| 4.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA | 45 |
| 4.2.1 Atividade de compreensão leitora..... | 45 |
| 4.2.2 Atividade para a produção de escrita..... | 49 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 51 |
| REFERÊNCIAS | 52 |

1 INTRODUÇÃO

O ensino de língua portuguesa escrita não tem sido tarefa fácil para muitos docentes. Apesar de se tratar da nossa língua oficial, todos os dias nos deparamos com problemas relacionados ao ensino deste sistema de comunicação, tais como: dificuldades na escrita, na leitura etc. Quando nos questionamos sobre como ensinar para alunos surdos a língua portuguesa este desafio se torna ainda maior, já que os surdos se caracterizam como uma minoria linguística e se utilizam, na sua maioria, da Língua Brasileira de Sinais - Libras. Dizemos que a maioria dos surdos utilizam a Libras, pois há aqueles que se comunicam pelos sinais caseiros ou *homesigns*, uma estratégia de interagir com as pessoas que fazem parte do seu grupo social, mas que não dispõe de todas as características presentes na língua. Contudo, para ambos, a língua portuguesa torna-se a sua segunda língua sendo, muitas vezes, adquirida por processos de ensino que não alcançam resultados positivos, à medida que se baseiam no estudo fragmentado e descontextualizado deste sistema de comunicação. Deste modo, acreditamos que a literatura pode ser usada no ambiente escolar como um meio para desenvolver o aprendizado dos estudantes surdos, pois proporciona uma capacidade de criação, além de ser um meio de transmitir cultura, conhecimentos, desenvolvimento da memória e também da concentração.

No campo da literatura reconhecemos a relevância de vários gêneros, entre eles, selecionamos um que acreditamos ser produtivo no ensino de língua portuguesa para alunos surdos: as fábulas. Por se tratar de uma narrativa alegórica, escrita tanto em prosa, como em verso e que transmite sempre uma lição de ensinamento no final de sua narrativa, a fábula proporciona ao aluno o desenvolvimento da sua capacidade de criação, promovendo também o aprendizado da língua portuguesa.

Ao direcionar esta pesquisa para o gênero fábula, levantamos a hipótese que a utilização das fábulas produzidas em línguas de sinais e traduzidas para língua portuguesa escrita, favorecem o aprendizado de língua portuguesa para surdos, pois através do reconhecimento do gênero, a compreensão do conteúdo linguístico e cultural proporcionado por esse texto, o surdo poderá apresentar uma aprendizagem mais rápida e eficaz da língua portuguesa.

Nos fundamentamos em autores com Quadros e Schmiedt (2006) e Salles et. al. (2004) que tratam sobre atividades para ensinar língua portuguesa para alunos surdos, como também o fabulista La Fontaine (1997) e Coelho (2000) com teorias a respeito das fábulas,

entre outros autores que também apresentaram contribuições muito importantes para embasar o nosso trabalho.

A fábula, além de ser um gênero ilustrativo, geralmente, é apresentado na forma semiótica, que chama muito mais a atenção dos surdos, considerando que estes alunos se caracterizam por serem pessoas que apreendem o mundo de forma, prioritariamente, visual. É também um gênero que desperta grande curiosidade, e através desta curiosidade, é possível incentivar uma busca constante de leitura, fazendo assim com que haja um contato mais profundo com a língua portuguesa, tornando-a mais fácil de ser compreendida.

Por esta razão buscamos, com este trabalho, identificar a contribuição do trabalho com as fábulas para o ensino da língua portuguesa para surdos e classificar as estratégias exitosas, presentes na literatura, que abordam o ensino deste sistema de comunicação, como segunda língua, para surdos. Para que alcancemos este objetivo, partimos de objetivos específicos identificar as especificidades da aprendizagem de língua portuguesa para surdos, apresentar as vantagens dos usos das fábulas para o ensino de língua portuguesa para surdos e enumerar atividades de favoreçam a internalização da estrutura do gênero narrativa, através das fábulas, e a sua produção na língua portuguesa.

A motivação para a elaboração deste trabalho foi a necessidade de entender como o gênero fábula auxilia no processo de ensino de língua portuguesa para alunos surdos e investigar quais são as estratégias apontadas, na literatura, para o ensino desta língua a estes discentes quando estão matriculados em classes inclusivas das séries finais do ensino fundamental.

Dessa forma, considerando que grande parte dos surdos se comunicam através da Libras, que é uma língua visual-espacial e, portanto, contém a sua própria gramática, o ato de ensinar língua portuguesa na modalidade escrita para quem desconhece a oralidade, não é uma tarefa fácil. Portanto, cabe ao docente buscar textos que despertem o interesse do aluno e estratégias que permitam compreender e utilizar este sistema de comunicação. Porém, a fábula, como se trata de uma narrativa figurada, que pode ser escrita ou narrada, sempre sustentada por uma lição de moral, no final da história, possibilita a capacidade de criação, já que pode variar de uma versão para outra. A fábula também utiliza-se da ironia, da emoção que podem despertar o interesse do educando para aprender essa língua e ter acesso a esses textos.

Partindo desta ideia, o professor irá proporcionar para seu aluno surdo, situações que estimularão a escrita da língua portuguesa, pois a história que foi reproduzida em Libras ficará

internalizada no aluno, e o professor terá a oportunidade de ampliar o conhecimento de alunos surdos através de atividades de interpretação, reconto, retextualização e outras.

A investigação trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, com uma abordagem quanti-qualitativa, com natureza de pesquisa básica e classificando-se quanto ao objetivo como pesquisa descritiva. Após a leitura dos trabalhos que discutem a temática construímos um quadro categorizando as informações coletadas das pesquisas desenvolvidas na área e discutir essas informações à luz da literatura.

Para tanto, esta pesquisa está organizada da seguinte forma: o primeiro capítulo falamos sobre a Língua Portuguesa na educação dos surdos, a diferença entre surdez e deficiência auditiva, o letramento de alunos surdos, os surdos e a língua portuguesa em um contexto bilíngue, o bilinguismo presente na educação dos surdos e a escrita na realidade dos surdos. No segundo capítulo tratamos sobre a literatura, a literatura surda, as vantagens do uso da literatura para aquisição da língua e da cultura, discutimos o conceito de fábula e o uso das fábulas para aquisição da língua portuguesa. No terceiro capítulo discorreremos sobre os estágios da interlíngua na aprendizagem da Língua Portuguesa e propomos atividades que contribuem para sua aquisição.

1.1 METODOLOGIA

Segundo Gerhardt e Souza (2009) uma pesquisa só se inicia quando existe alguma pergunta, dúvida para que se possa buscar uma resposta. Neste sentido, pesquisar é buscar uma resposta ou solução para alguma coisa. Assim, para a realização de uma pesquisa não é necessário somente o desejo do pesquisador, é essencial que haja um conhecimento do assunto que será pesquisado e também materiais, financeiros e recursos humanos. As autoras afirmam que é utopia achar que o pesquisador é quem inventa e promove descobertas por ser genial.

Silveira e Córdova (2009, p. 31) definem a pesquisa científica como “o resultado de um inquérito ou exame minucioso, realizado com o objetivo de resolver um problema, recorrendo aos procedimentos científicos”. Por esta razão, planejar as etapas da pesquisa é fundamental para obtermos resultados satisfatórios e otimizarmos o tempo e o uso dos recursos materiais, financeiros e humanos.

Gerhardt e Souza (2009) definem que o planejamento, é a descrição de cada passo de todos os procedimentos que serão usados e, por esta razão, faz parte da primeira fase da pesquisa científica, que envolve, por sua vez, a escolha do tema, a formulação do problema, a especificação dos objetivos, construção de hipóteses e instrumentalização dos métodos

Assim, delimitamos que a questão norteadora desta pesquisa é a seguinte: quais são as estratégias, apontadas na literatura, para ensinar língua portuguesa para surdos nos anos finais do ensino fundamental?

Ao direcionar esta pesquisa para o gênero fábula, levantamos a hipótese que a utilização dessas narrativas em línguas de sinais e traduzidas para língua portuguesa escrita, favorecem o aprendizado de língua portuguesa para surdos. Esta hipótese considera o fato de que através do reconhecimento do gênero textual, a compreensão do conteúdo linguístico e das marcas culturais que esse texto proporciona o surdo apresenta uma aprendizagem mais rápida e eficaz da língua portuguesa, compreendendo não só o código, como também, aspectos que constituem e são constituídos pela língua. Esses aspectos relacionam-se ao letramento, que corresponde a habilidades que permitem o uso social da língua, considerando não só o texto, como as situações comunicativas.

Para tanto, delineamos a pesquisa como de abordagem qualitativa, de natureza básica, quanto aos objetivos, classificamos como descritiva e, para a coleta de dados utilizados na investigação. A seguir, trataremos sobre cada classificação.

1.2 QUANTO À ABORDAGEM

O presente trabalho foi realizado através de uma abordagem qualitativa. Para Goldenberg (1997, p. 34) “este tipo de pesquisa não se preocupa com representatividade numérica e sim com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, entre outros.” Os pesquisadores que optam pela abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende o modelo único de pesquisa para todas as ciências, pois as ciências sociais possuem suas especificidades, o que pressupõe uma metodologia própria. Sendo assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos, nem permitir que seus pensamentos e crenças contaminem a sua pesquisa.

Deslauriers (1991 apud SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) afirma que na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível e o conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

1.2.1 Natureza da pesquisa

Quanto à natureza, classificamos a investigação como de pesquisa básica, a qual, de acordo com Silveira e Córdova (2009, p. 35) “objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista”. Envolve verdades e interesses universais, ou seja, discute estratégias de ensino na perspectiva bilíngue, dentro da atual proposta educacional vigente: a inclusão.

1.2.2 Objetivo da pesquisa

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, pois esta proposta exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar. Esse tipo de estudo pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade. (TRIVIÑOS, 1987). Nesta pesquisa, buscamos discutir as intervenções que podem ser realizadas pelo docente licenciado em Língua Portuguesa para ensinar o grupo de surdos, considerando que este educador trabalha com este sistema de comunicação como língua não-materna. A língua não-materna é um conceito bastante abrangente e inclui diversos tipos de aquisição, de

aprendizagem e do domínio da língua portuguesa. O uso deste conceito bastante amplo, é específico do contexto português.

1.2.3 Procedimento de coleta e análise de dados

Para elucidar a questão norteadora da pesquisa, apresentada na introdução do capítulo, que é: quais são as estratégias apontadas na literatura para ensinar língua portuguesa para surdos no ensino fundamental? Utilizamos da pesquisa bibliográfica e documental como procedimento para a coleta dos dados que serão discutidos.

De acordo com Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é realizada a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*. Para o autor, Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que possibilita ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta, como o trabalho em tela.

Entretanto, faz-se necessário diferenciar a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental, tendo em vista que última trilha os mesmos caminhos da primeira, não sendo fácil, por vezes, distingui-las. Enquanto a pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas, a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão etc. (FONSECA, 2002).

Os materiais utilizados para levantamentos de dados foram livros digitais e impressos que tratavam da temática do desenvolvimento escolar, linguístico e social do surdo.

Após a leitura de diferentes autores, selecionamos os trabalhos de Quadros e Schmiedt (2006) que tratam de ideias para ensinar língua portuguesa para alunos surdos. Como o trabalho trata do uso do gênero fábula, selecionamos o fabulista La Fontaine (1997). Ao tratarmos da Literatura surda, escolhemos a autora Karnopp (2006). Quando nos referimos a literatura infantil, tivemos como base Zilberman (2003), Abramovich (1961) e Coelho (2000). Autores como Ferreiro (1995), Giordanni (2005), Guarinello (2007), Pereira (2009) e Soares

(1989) foram fundamentais para que compreendêssemos o processo de alfabetização e letramento dos alunos surdos.

1.3 A PESQUISA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Conforme destacamos anteriormente, o professor se depara todos os dias com as dificuldades do ensino de língua portuguesa, principalmente relacionado a escrita. Isso requer que o docente busque não só o conhecimento sobre o assunto a ser trabalhado, como também, seja um pesquisador sobre as estratégias que permitirão ao aluno internalizar e conferir o uso social desse sistema de comunicação.

Quando nos questionamos sobre como ensinar esta língua para surdos, o desafio se torna bem maior, já que a maioria dos surdos usam como forma de comunicação a Libras. Deste modo, a pesquisa justifica-se por instrumentalizar o professor a trabalhar a Língua Portuguesa para um grupo que se comunica através de uma língua expressa em uma modalidade diferente daquela ensinada pelo docente, apresentando, assim, outros desafios.

Na formação básica discutimos, através da literatura apresentada durante o curso, o gênero fábula bem como reconhecemos a sua relevância na prática da compreensão e da produção de textos e que acreditamos que possa ajudar no ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Este gênero trata-se de uma narrativa alegórica e que pode ser escrita em verso ou em prosa e que apresenta, no *YouTube*, várias traduções para a Libras (sendo estas legendadas em português, com áudio nesta língua ou apresentadas exclusivamente em Língua de Sinais). Vemos assim que há recursos disponíveis, acessíveis e que precisam ter o seu potencial estudado e divulgado, para favorecer a prática de outros docentes que trabalham com surdos.

Deste modo, a flexibilidade de apresentação deste gênero, denotado, muitas vezes, na perspectiva da multimodalidade, possibilita ao professor a oportunidade de expandir o conhecimento dos alunos surdos, através de atividades de interpretação, retextualização, entre outras, ampliando o seu conhecimento da Língua Portuguesa e das questões de moral trabalhadas pelos textos.

2 A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DOS ALUNOS SURDOS

As discussões sobre escolarização de pessoas surdas no Brasil têm, oficialmente, mais que um século e meio de existência e apresenta como marco a fundação do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, baseada na Lei nº 839, de 23 de setembro de 1857 (ROCHA, 2008). No entanto, apesar desta experiência ter um século e meio, ainda hoje, ao falar de Educação de Surdos é preciso indagar sobre certas crenças ainda enraizadas, para refletir sobre outras possibilidades de vivenciar a relação pedagógica com alunos surdos, ouvindo-os, olhando com atenção para suas demandas, aprendendo com eles, praticando uma escuta sensível, um olhar dedicado, uma presença aberta ao encontro com o outro na diferença.

É do lugar da diversidade e da singularidade que precisamos pensar a Educação de Surdos. Refletir sobre a mesma na diferença, como possibilidade de expressão de um modo de ser, estar, habitar e erguer o mundo de uma forma singular. Para tanto, precisamos definir o que diferencia o surdo da pessoa que apresenta a deficiência auditiva, mas não se caracteriza como uma pessoa com surdez, como veremos a seguir.

2.1 SURDEZ E DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Muitas pessoas equivocam-se ao pensar que a surdez e a deficiência auditiva consistem no mesmo modo de perceber e interagir no mundo. Apesar da semelhança, fundamentada na presença da deficiência na capacidade de interagir por meio da audição (que é comum a ambas) há entre elas características distintas (sendo estas de ordem relacional e cultural) que fazem com que entendamos do que se trata cada uma delas e como estas características interferem na relação com o aprendizado e a sociedade.

O conceito reiterado no Decreto nº 5.626/2005, Art. 2º, ao dispor que “considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.” (BRASIL, 2005). A partir desta conceituação, compreendemos que é considerada com deficiência auditiva aquelas pessoas que possuem ausência parcial ou total de audição, ou seja, o indivíduo que precisa do auxílio de suportes tecnológicos (como aparelhos de amplificação sonora individual ou o implante coclear) e/ou técnicas de comunicação (como a leitura labial) para interagir com os ouvintes, mas não necessariamente, tem a Libras como meio de comunicação principal.

Compreendendo a concepção de deficiência auditiva adotada nesta investigação, passaremos à conceituação de pessoa surda que segundo o Decreto n.º 5.626/2005, Art. 2º, é “aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2005).

Assim, neste trabalho trataremos de questões que abordam essa compreensão da língua pelos surdos e, por esta razão, discorreremos sobre o letramento de surdos, a seguir, a partir dessas experiências visuais ressignificadas por meio da Língua de Sinais.

2.2 O LETRAMENTO DE ALUNOS SURDOS

O tema letramento para surdos tem gerado grande preocupação para os profissionais e investigadores do campo da surdez, pois mesmo que estes educandos desenvolvam habilidades de codificação e decodificação da Língua Portuguesa, a literatura na área converge no sentido de afirmar que a maioria dos surdos possui dificuldades de inferir sentidos ao que está sendo lido.

Autoras como Ferreiro (1995) e Soares (1989), ao tratarem das pessoas ouvintes, afirmam que essas dificuldades não estão ligadas apenas as noções de leitura e de escrita, mas também estão vinculadas ao pouco conhecimento sobre as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita em português. Sabemos que, assim como acontece com os ouvintes, estas são as mesmas dificuldades com que a maioria dos alunos surdos chega a escola. Isso ocorre porque a maioria desses estudantes são provenientes de famílias constituídas por pais ouvintes, que não compartilham a Libras com os filhos, gerando assim, dificuldades de acesso tanto à Língua de Sinais quanto à Língua Portuguesa, inviável biologicamente, que precisa de estratégias diferenciadas para a aquisição.

No que se refere às noções de leitura e de escrita, Ferreiro (1995) difere a que ela chama de código de transcrição gráfica das unidades sonoras e o que considera como representação da linguagem. Na primeira noção, há a preocupação de se transformar unidades sonoras em unidades gráficas e nesse sentido a discriminação perceptiva é colocada em segundo plano. Na segunda noção, a escrita não é vista como um objeto escolar, mas sim como um objeto cultural. Deste modo, a aprendizagem da escrita é concebida como a adaptação a um novo objeto de conhecimento, com propriedades distintas, e que é utilizada como base de ações e intercâmbios sociais. Para a autora, uma das dificuldades encontradas

nos programas que preparam para a leitura e para a escrita, é que o ensino destes elementos encontra-se dissociado.

Com relação a origem do termo letramento, Soares (1989) aponta que as pessoas não se alfabetizam, elas aprendem a ler e a escrever. Este conceito se baseia no conceito que, para a autora, estar alfabetizado não implica, obrigatoriamente compreender as especificidades envolvidas nas práticas de leitura e escrita. Conseqüentemente, também não quer dizer que estes indivíduos, possuem a competência para utilizar-se da leitura e da escrita em práticas nas quais precisam saber a relação entre a forma do texto e a sua função social para produzi-los e/ou extrair deles as informações as quais necessitam. Para a autora há, na atualidade, pessoas que decodificam o código escrito, no entanto, não compreendem o papel social deste sistema de comunicação e, em geral, por este motivo, não leem livros, revistas ou jornais; não sabem ou sentem grande dificuldade ao preencher formulários, escrever cartas; não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio etc.

Estas dificuldades envolvem tanto ouvintes quanto surdos, contudo, quando se trata de crianças surdas, a crença na dificuldade de identificar auditivamente os fonemas utilizados nas produções em língua portuguesa surgem como limitadores do uso de práticas de alfabetização e letramento na segunda língua do surdo, a Língua Portuguesa, na escola regular.

O resultado desse afastamento das práticas contextualizadas de leitura e de escrita, com o acréscimo da pouca ou nenhuma afinidade com a língua portuguesa, limitam os surdos a apenas em codificar e decodificar os símbolos gráficos, sem inferir sentidos ao que leem.

Repensando esta realidade de estudo da língua sem considerar a habilidade do falante e os contextos sociais do uso da fala, surge a proposta de educar em um contexto bilíngüe, considerando as habilidades de construção do aprendizado nas duas línguas que serão utilizadas pelos surdos.

2.3 OS SURDOS E A LÍNGUA PORTUGUESA EM UM CONTEXTO BILÍNGUE

A educação de surdos não é um assunto amplamente debatido no Brasil e um dos motivos é que essa discussão ainda precisa ser incentivada no nosso país. Os estudos sobre a temática iniciaram na década de 1980 e 1990, mas é no nosso século que vemos maiores desdobramentos. Além da lei da Libras nº 10.436/2002 e do Decreto nº 5.626/2005, que a regulamenta, vemos que recentemente foi aprovado o Plano Nacional de Educação - PNE -

Lei nº.13.005, em 25 de julho de 2014, que prevê algumas ações a serem implementadas na educação brasileira entre os anos de 2014 a 2024. Este plano apresenta metas e estratégias não apenas para alunos surdos, mas para diferentes públicos e em função de objetivos diversos. Contudo, a efeito deste trabalho, daremos ênfase à meta 4 do plano mencionado, a qual propõe a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos que apresente deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014).

Ainda dentro desta meta, a estratégia 4.7 refere-se a garantia da oferta de uma educação bilíngue, que venha considerar a Libras como a L1¹ para os surdos e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como a L2.² Outras ações também são previstas, tais como a formação de professores e outros profissionais que atuam neste campo para oferecer melhores oportunidades de ensino-aprendizagem a esse grupo.

Ainda que a discussão sobre o bilinguismo para surdos não seja algo tão recente, as funções que as duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – desempenham no processo da educação não são de amplo conhecimento social.

Antes de tratarmos do bilinguismo para surdos é necessário, em primeiro lugar, entender do que se trata o conceito de bilinguismo. Segundo Grosjean (1994) o bilinguismo pode ser traduzido como uma habilidade de produzir enunciados significativos em duas (ou mais) línguas e o domínio de duas ou mais línguas (ou dialetos) e utilizadas diariamente. A partir desta conceituação, quando tratamos do termo bilinguismo, voltado para na educação do surdo, devemos considerar que as línguas envolvidas no processo de interação serão a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

De acordo com Quadros e Sousa (2013), ao abordarem pesquisas que tratam da aquisição da língua sueca, inglesa, espanhola e portuguesa por alunos surdos, discorrem que este processo é realizado e analisado a partir de estratégias de aquisição de uma segunda língua, o que pressupõe a aquisição da língua de sinais como primeira língua e a aquisição das referidas línguas orais-auditivas, na modalidade escrita, como uma segunda língua. Diante disso, conheceremos, na sequência, algumas estratégias utilizadas para ensino das pessoas surdas.

¹ L1: Língua oficial, ou seja a língua que a pessoa se comunica.

² L2: Segunda língua, não é a língua que a pessoa se comunica, mas sim outra que é adquirida.

2.4 O BILINGUISMO PRESENTE NA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

Analisando a história dos surdos é possível perceber que ela, basicamente, não foi apenas contada, mas como também escrita por ouvintes e, por isso, as formas de ensino, durante muito tempo foram voltadas para o incentivo ao ensino da língua oral, ou seja, ao oralismo. O principal objetivo da metodologia Oralista é desenvolver a fala do surdo, logo, para as pessoas que apoiam este método, a língua falada era considerada essencial para a comunicação e desenvolvimento integral das crianças surdas.

Segundo Goldfeld (2002) essa metodologia de educação se encaixa no modelo clínico, à medida que enfatiza a integração dos surdos na comunidade de ouvintes. No entanto, para que isto ocorra, o sujeito surdo deve aprender a oralizar (por meio de reabilitação da fala) para caminhar em direção à “normalidade” exigida pela sociedade.

A autora ainda enfatiza que:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Schelp (2008), explica que no Oralismo a primeira medida educacional implantada foi proibir o uso da língua de sinais e obrigar os alunos surdos a sentarem sobre as mãos para que, assim, pudessem ser oralizados. Segundo o autor, os professores surdos que, até então, atuavam nas escolas e nas salas de aula, foram dispensados de todas as escolas e institutos

A metodologia oralista perdurou até meados do século XXI, marcando presença nos maiores centros de educação dos surdos, em todo o mundo, e foi aos poucos substituída pela Comunicação Total que de acordo com Ciccone (1996) é uma filosofia de trabalho direcionada ao apoio e a educação de pessoas surdas. E, logo depois, pelo bilinguismo que abordaremos a seguir.

Segundo Guarinello (2007), o bilinguismo surgiu a partir das reivindicações dos surdos que lutavam pelo direito ao uso de sua língua natural (a Libras) e das pesquisas linguísticas sobre as línguas de sinais. Portanto, para a comunidade surda, o bilinguismo é alicerce, na garantia da primeira língua dos surdos, ou seja, a língua de sinais. Para Quadros (1997, p. 27) “O bilinguismo é uma proposta de ensino que se propõe tornar acessível a uma criança duas línguas no contexto escolar.” A Libras e a Língua Portuguesa na modalidade

escrita. Quando a autora se utiliza da expressão “tornar acessível” prevê a existência de interlocutores bilíngues que compreendem profissionais habilitados para garantir que a educação bilíngue dos surdos realmente aconteça. No mesmo trabalho, a autora complementa o seu pensamento afirmando que:

A realidade psicossocial cultural e linguística devem ser consideradas pelos profissionais a se propor o bilinguismo. A escola (professores, administradores e funcionários) deve estar preparada para adequar-se à realidade assumida e apresentar coerência diante do aluno e da sua família. A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente [...]. Deve-se garantir a família a oportunidade de aprender sobre a comunidade surda e a língua de sinais (QUADROS, 1997, p. 29).

Ainda neste trabalho, a pesquisadora acrescenta que a educação bilíngue também presume o uso das línguas no contexto escolar, sendo a língua de sinais a primeira língua e o sistema de comunicação oral-auditivo predominante do país ensinado/utilizado como, a segunda língua. Esta proposta carrega consigo a necessidade de um mergulho cultural no mundo do surdo, como também no mundo do ouvinte, provando que o bilinguismo não está ligado somente as questões linguísticas como também à cultura produto e produzida pela língua. Neste sentido, para que a educação do surdo atenda às necessidades de inserção social não basta ser pensada na perspectiva bilíngue e, nesta proposta, pensar o ensino da língua como um processo contextualizado, ou seja, é necessário ser bicultural.

No Brasil, o Decreto nº 5.626/2005 assegura ao surdo o direito à aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa, além do mais, define como escola bilíngue, de acordo com o artigo 22, as escolas ou classes em que a Libras sejam línguas de instrução. Júnior (2010, p. 34) afirma que a escola bilíngue é importante para o surdo, pois proporciona o convívio com as duas línguas e acarreta desenvolvimento, pois eles serão instruídos em sua primeira língua (a Libras) e terão a Língua Portuguesa como segunda língua.

Em relação a modalidade oral, o Decreto citado anteriormente alude que ela deve ser ofertada aos surdos ou pessoas com deficiência auditiva, mas que a família e também o próprio surdo tem o direito preservado de optar pelo aprendizado dessa modalidade. Em consonância com o referido decreto, o PNE, traz a modalidade escrita da Língua Portuguesa como inerente à proposta de efetivação da educação bilíngue para surdos. Entretanto, mesmo com o Decreto nº 5.626 em vigor desde o ano de 2005, a educação bilíngue não é realidade ainda em todo o país.

De acordo com Quadros e Schimiedt (2006, p. 19) os estados assumem diferentes estratégias para a implementação da educação bilíngue; em alguns, a língua de sinais é a língua de instrução e a Língua Portuguesa é ensinada como segunda língua; em outros, a Língua Portuguesa é a língua de instrução e há intérpretes de língua de sinais nas salas de aula, e o ensino de Língua Portuguesa é realizada na sala de recursos multifuncional - SRM. Inclusive, há lugares em que os professores não têm conhecimento e nem contato com a Libras e a escola não dispõe de uma estrutura ou recursos humanos para receber os alunos surdos.

Este contexto não é antigo, pelo contrário, é bastante atual na educação dos surdos, pois embora esteja ocorrendo uma aplicação significativa na formação dos profissionais para atuarem na área, com cursos oferecidos em diferentes regiões do Brasil, ainda existe um longo caminho a ser percorrido para que a educação bilíngue se torne realidade em todo o Território Nacional.

Segundo Guarinello (2007) optar por uma educação bilíngue, envolve atitudes que sejam positivas com as pessoas surdas, mostra o respeito pelas minorias linguísticas e por suas identidades, pois possibilita à criança surda uma liberdade linguística entre as duas línguas, proporciona também a oportunidade de escolher pelo bilinguismo e de enxergar a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, como uma segunda língua e não como uma língua opressora, que priva ou restringe a participação social do surdo e que, por esta razão e por muito tempo, foi a vilã e vista como uma ameaça na formação dos surdos.

2.5 A ESCRITA NA REALIDADE DOS SURDOS

Historicamente falando, as análises das produções escolares desenvolvidas por alunos surdos foram discutidas a partir de uma comparação imediata com as produções e aprendizagem dos conteúdos ministrados nas escolas de ouvintes. Ana Maria Freire (1999) reflete sobre essa questão apontando e discutindo a função que a Língua Portuguesa ainda vem ocupando nas escolas para surdos, tanto na modalidade escrita quanto na oral.

Na discussão sobre os motivos que influenciam e moldam os resultados dos processos de aquisição, a pesquisadora afirma que a língua escrita vem ocupando um lugar de destaque na educação geral, por ser uma forma de todo intercâmbio educacional. Enquanto outros meios têm sido reconhecidos como essenciais para o avanço escolar as diferenças de línguas utilizadas pelos discentes no contexto ensino-aprendizagem, que eram ignoradas e

consideradas como prejuízos incidentais para o processo de aprendizagem, na atualidade, tem sido revisitadas e associadas às estratégias de ensino que valorizam e buscam alternativas para educar na perspectiva do respeito à diversidade humana.

De acordo com Giordanni (2005) a imposição de uma normativa oral, como a única possível, conforme mostra a história da escolarização de crianças surdas, desconsiderou a língua da comunidade surda em prol de uma artificialidade da desejada normalização. Para a autora, a aquisição da língua escrita pelo estudante surdo, sofreu e apresenta até hoje os reflexos dessa imposição. O resultado desta obrigação são alunos que surdos que se sentem inferiorizados por achar que não se enquadram neste perfil imposto pela escola que exige deles a mesma proficiência de uso da Língua Portuguesa do que aquela apresentada pelos estudantes que a utilizam como primeira língua.

Para Wrigley (1996), estes métodos de vigilância, a programação do tempo, a regimentação, a ritualização da vida e o controle inflexível do corpo, que surgiram das táticas do século XIX, conservam os traços dominantes visíveis nas atuais abordagens da educação das crianças surdas. Neste sentido, do mesmo modo como acontece com o domínio ocidental de outras “descobertas” estrangeiras, a ligação dos ouvintes com a cultura dos surdos tem sido uma relação comparada a de um colonialismo pastoral que, por ter sido naturalizada há tanto tempo, assumiu uma concepção no “normal”, no consensual.

Na educação de surdos observamos muitas vezes, como mostra Fernandes (1999), que as propostas de ensino de língua portuguesa se dissociam de seu conteúdo axiológico e vivencial ignorando seu contexto de produção, que é integrado por falantes, com experiências cotidianas diferenciadas. Para a autora, essas propostas estão seguindo no sentido de reproduzirem um sistema abstrato de formas prontas, dissociado do contexto social de uso da língua. Esse comentário nos faz refletir sobre o papel da escola como ambiente de um conhecimento que visa homogeneizar os estudantes, lugar de sucesso daqueles que completam os requisitos mínimos para o aprendizado, que seguem o modelo de aluno ideal, que dispõe, previamente, das habilidades requeridas para obter acesso a determinado conhecimento. E é neste ambiente, de conhecimentos reconhecidos como fundamentais para o estudante, que a escola de surdos elabora seu currículo e avalia as “aprendizagens”.

Nesta perspectiva, Botelho (1998) também discute as formações imaginárias que levam aos clichês sobre a surdez e que afetam os procedimentos de leitura e de escrita dos indivíduos surdos bem como a confiança que esses sujeitos aprendem a ter em si, ou não, acreditando, ou não, que são aptos e podem aprender a ler e a escrever.

Partindo para o outro eixo, a alfabetização, Cook-Gumperz (1991) no livro “A construção social da alfabetização” nos questiona e nos faz pensar sobre o lugar da escola como um espaço de institucionalização dos conhecimentos, de engessamento dos saberes. Nesta obra, o autor indaga:

Será que ainda podemos pressupor que a alfabetização como virtude social e como raiz da democracia é a mesma alfabetização que subjaz nossas noções atuais de alfabetização funcional, as quais, nestas últimas décadas do século vinte, têm sido usadas para tarefas escolares e obtenção de empregos? (COOK-GUMPERZ, 1991, p. 120).

A ideia de alfabetização, muito presente nas escolas e na educação de surdos, traduz a insuficiência da escola de vivenciar um ambiente linguístico de significados para seus alunos, e pressupõe que eles dispõem de um grupo padronizado de habilidades cognitivas básicas, aferidos e valorizados pelos critérios de seleção e avaliação que estão no centro da escolarização.

Neste contexto, a língua de sinais que, no melhor dos casos, tem sido classificada pelos ouvintes no plano da “arte” não é considerada neste processo de avaliação criado pelos ouvintes, mas é usada e conservada pelos surdos de diferentes países. Apesar das proibições impostas pelo regime oralista, os surdos em seus “esconderijos” a mantiveram viva na transmissão desta língua e da cultura surda para as gerações seguintes (SOUZA, 1998). Entre as formas de transmissão da língua e da cultura surda, destacamos o trabalho com a literatura por ser uma produção cultural que se utiliza da língua e que reflete aspectos históricos e culturais de determinado grupo. Na sequência, trataremos sobre a relação desta manifestação da língua e a educação dos surdos.

3 LITERATURA: UMA FERRAMENTA NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Desde que o homem começou a produzir arte e a estudá-la, a definição sobre o que consiste a literatura e qual a sua função, tem sido assunto de muitas discussões. Durante todo o processo de evolução cultural dos diferentes grupos sociais, o ser humano tem discutido muito sobre o tema mencionado e é sabido que, em cada época literária são atribuídas à literatura, funções específicas, de acordo com a realidade cultural e social da época vivida.

A literatura não é só influenciada pela sociedade, mas se constitui em um instrumento de mudança social – isso fica muito evidente nos textos que trabalham a literatura surda, por isso, podemos apresentar a relação nesse trabalho. Além disso, essa expressão cultural pode ser vista como um excelente instrumento para o desenvolvimento do hábito de ler, tendo em vista que os textos literários poderão despertar no aluno a capacidade de observar determinada situação a partir da problemática vivenciada pelos personagens, refletir sobre a sua própria experiência pela relação de interação com o texto e os sentimentos desenvolvidos com a identificação com as personagens, a entender as situações através de um outro ponto de vista e ter opiniões próprias obtidas a partir do processo.

Mais do que um instrumento de autoconhecimento e desenvolvimento individual, a literatura é importante também no ambiente escolar, pois contribui para o fortalecimento de conhecimentos essenciais de mundo, especialmente para as crianças em formação. Deste modo, a literatura se apresenta como um processo ininterrupto prazer e deve ser utilizada como mediadora no desenvolvimento de aprendizagem do aluno. Zilberman explicita esse pensamento quando afirma:

A sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p.16).

O que podemos notar atualmente é que poucos estudantes lêem, o que gera um déficit na compreensão leitora, e no que se refere a literatura implica na diminuição pela busca de obras literárias. Assim, nas palavras da autora “compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor.” (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 18), ou seja, o incentivo à leitura de obras literárias deve receber maior destaque tendo em vista que as habilidades de leitura

promoverão a internalização de aspectos relacionados à língua, à formação individual, à compreensão da cultura e da sociedade em determinado tempo e espaço.

Assim, no ensino através da literatura, o educador deve utilizar estratégias que visem promover as condições necessárias para que os alunos tenham interesse pela leitura de textos diversos, para que se encantem pelos textos literários, fazendo com que este docente possa extrair o potencial da literatura. Esta prática possibilitará que os alunos tenham uma vivência única com as diferentes produções escritas, de vários autores, de diferentes épocas e com diversas visões de mundo. Dentre estas visões de língua e sociedade, para efeito deste trabalho, trataremos, a partir deste ponto, da Literatura Surda, que é um artefato cultural de registro e de difusão da Cultura Surda na atualidade.

3.1 CULTURA SURDA E LITERATURA

Nas últimas três décadas, estudos nas áreas de educação e linguística têm provocado discussões sobre gramática da língua de sinais, cultura e identidade surda. Essas discussões incentivam novas reflexões e também evidenciam uma grande quantidade de concepções sobre o surdo, a língua de sinais, o ensino, a cultura e o fazer pedagógico em classes inclusivas.

De acordo com Karnopp (2006), no cenário brasileiro, é notável que para muitas pessoas torna-se insignificante e, para outras, decididamente incômoda, a referência à existência de uma cultura surda. Isso implica ainda no fato que pouco se discute sobre a existência de uma comunidade surda e de um povo surdo.

Skliar (1998, p. 28) discute sobre a temática e afirma que:

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à ideia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica.

Karnopp (2006) acrescenta que em um ambiente escolar ou clínico que não seja tolerável a língua de sinais ou a cultura surda, há uma total falta de conhecimento sobre os

processos e produtos que determinados grupos de surdos geram em relação ao teatro, brinquedos, poesias visuais, à literatura em língua de sinais etc, ou seja, sobre a forma de compreender, interagir e agir no mundo.

Assim como a cultura surda, a literatura surda não se trata de algo localizado, fechado, demarcado e, por esta razão, a literatura surda trata de uma fronteira, definida como um espaço que “não é o ponto onde algo termina, mas, como os gregos reconheceram, a fronteira é o ponto a partir do qual algo começa a se fazer presente.” (BHABHA, 2005, p. 19).

Partindo desta ideia de região fronteira, Karnopp (2006) destaca que a literatura surda começa a se fazer presente nas nossas vidas, como um desejo de reconhecimento, como um sentimento que nos impele a procurarmos um outro lugar e uma outra coisa. Neste sentido, a pesquisadora destaca que “a literatura do reconhecimento é de importância crucial para as minorias linguísticas que desejam afirmar suas tradições culturais nativas e recuperar suas histórias reprimidas.” (KARNOPP, 2006, p. 100). Neste sentido, utilizaremos para nos referir à Literatura Surda, o conceito adotado por essa pesquisadora tendo em vista que abrange as histórias destacam a beleza e a importância da língua de sinais para os surdos e que ressaltam questões como identidade e cultura surda.

Para Karnopp (2006, p. 102) a “literatura surda é a produção 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 linguístico e cultural diferente.”

A partir do conceito de Literatura Surda formulado por Karnopp (2006) podemos identificar que existem muitas vantagens para a aquisição da Libras e da cultura surda por meio da literatura, pois contar histórias é um ato que pertence a todas as comunidades, inclusive a comunidade surda. Strobel (2009) corrobora com esta ideia ao apresentar a Literatura Surda e, conseqüentemente, a contação de histórias em Libras, como um hábito que acompanha a história desta comunidade.

3.2 AS VANTAGENS DO USO DA LITERATURA PARA AQUISIÇÃO DA LIBRAS E DA CULTURA SURDA

Como discutimos anteriormente, são inúmeras as vantagens do uso da literatura para aquisição da cultura e também da Libras, pretendemos aqui ampliar a discussão sobre a temática já abordada.

Diante do tema exposto, destacamos que a literatura no contexto escolar, torna-se instrumento de aprendizagem, contudo, precisa ser abordada de maneira eficiente, de modo a

contribuir para a formação de um leitor competente. Porém, sabemos que a literatura, contemporaneamente, ocupa lugar de desprestígio na grade curricular, tendo em vista que é usada apenas como um pretexto para a fixação da gramática, utilizando-se, para tanto, de exercícios que exigem compreensões superficiais da obra literária. Atualmente, são exigidas habilidades que se aproximam mais da literalidade do que da possibilidade de realizar inferências a partir do que foi lido e esta prática se torna um empecilho ao uso potencial desta prática nas escolas.

Dessa forma, é notável que as estratégias utilizadas não contemplam o potencial que a literatura dispõe para da aprendizagem na formação do leitor literário e sobre o processo de formação leitora e da comunicação literária. Nesse sentido, Colomer (2007, p. 62) salienta que:

A comunicação literária se produz desde o início e o que progride é a capacidade de construir um sentido através dos caminhos assinalados. Isto sustenta a ideia educativa de que a formação leitora deve se dirigir desde o começo ao diálogo entre o indivíduo e a cultura, ao uso da literatura para comparar-se a si mesmo com esse horizonte de vozes [...].

Porém, conforme vimos anteriormente, a formação do leitor literário não aparece estar em primeiro plano no cenário educativo, em decorrência da falta de práticas que levem em conta esse tipo de texto. O que vemos corriqueiramente é a priorização de alguns gêneros em decorrência de outros, esquecendo o caráter multiforme que a literatura possui e, se pararmos para refletir sobre os textos literários aos não literários, descobriremos que aqueles apresentarão diversas possibilidades interpretativas, tanto quanto estes. Eco (1994, p. 39) enfatiza que as obras literárias.

[...] não consistem numa mensagem acaba e definida, numa forma univocamente organizada, mas sim numa possibilidade de várias organizações confiadas à iniciativa do [leitor], apresentando-se, portanto, não como obras concluídas [...], mas como obras 'abertas' [...].

Associar a literatura ao contexto da formação leitora seria uma forma de proporcionar o desenvolvimento de um leitor capacitado para usar sua língua em diferentes gêneros, em diferentes situações de uso social. Colomer (2007, p. 31) acrescenta que o professor, ao enfatizar que o texto literário deve:

[...] oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade social e cultural, no momento em que têm início as grandes filosóficas propostas ao longo do

tempo. E no campo da literatura dirigida às crianças e adolescentes e que a educação literária dos alunos deve incluir, se deseja formar cidadãos preparados para entender a época atual.

Portanto, o Letramento literário pode ser definido como uma prática de formação leitora tendo como subsídio principal o uso da literatura.

De acordo com Cosson (2004, p. 17), “[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra”. Diante das possibilidades oferecidas pela literatura, entendemos que o letramento relacionado a esse postulado, permite ao leitor alcançar a fruição, sensibilização e compreensão da sua realidade.

Deste modo, destacamos que o Letramento Literário torna-se uma ferramenta para a humanização de todo e qualquer indivíduo. Tal afirmação se dá pelo fato de acreditarmos que os atuais processos de formação leitora privam indivíduos excluídos dessa formação e, por isso trabalharemos com o conceito de Letramento Literário apresentado por Cândido (1995, p. 81) ao destacar que seja “[...] por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de fantasia se manifesta a cada instante; aliás ninguém pode passar um dia sem consumi-la [...]”. E dessa forma, não podíamos deixar de relacionar a necessidade que o ser humano tem de fantasiar por meio de diferentes semioses, como acontece, também, com o indivíduo surdo.

De acordo com Botelho (2010), inserir um surdo no universo do letramento literário, é enxergar nele, um oásis em meio a um árido deserto de chances para os surdos, e construir novas possibilidades para que, de fato, estes indivíduos sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

Dentre estas possibilidades, destacaremos a fábula como instrumento facilitador da alfabetização e letramento do aluno surdo e, para tanto, faz-se necessário, antes de discutir as estratégias de ensino, compreender as características e possibilidades de trabalho com este gênero.

3.3 A FÁBULA

A fábula é uma narrativa curta que descreve situações do dia a dia. Suas personagens comumente são animais, aos quais são atribuídas atitudes humanas e a sua linguagem é sempre clara e objetiva e ao final apresenta uma moral, ou seja, um exemplo a ser seguido. De acordo com Coelho (2000, p. 165):

Fábula [...] é a narrativa (de natureza simbólica) de uma situação vivida por animais que alude a uma situação humana e tem por objetivo transmitir certa moralidade. A julgar pelo que a história registra, foi a primeira espécie de narrativa a aparecer.

Segundo Coelho (2000) a princípio, esses textos eram destinados apenas ao público adulto, e eram utilizados como meio de entretenimento e encaminhamento de moral. Também serviam para advertir sobre situações que poderiam ocorrer na vida real, propagar um pensamento, fazer críticas, ou até mesmo para satirizar a sociedade.

Para La Fontaine (1997, p. 9, grifo do autor) “o termo *fábula* aplica-se exclusivamente a uma das partes de um texto alegórico mais complexo que denomina apólogo. Fábula é a sua parte narrativa, a moral sua parte filosófica ou pedagógica.” Em Aristóteles (384-322. a.C.) encontramos uma definição para apólogos que, para o filósofo, consiste em textos que retratam exclusivamente os animais, excluindo homens e plantas. Vemos assim, a partir da cronologia, que os apólogos e, conseqüentemente, as fábulas, são textos presentes na cultura humana há muitos séculos.

La Fontaine, no prefácio do livro *Fábulas*, destaca as características destes textos e suas simbologias:

Estas fábulas não são apenas morais, proporcionam ainda outros conhecimentos. Expressam as propriedades dos animais e os seus diversos caracteres e, por conseguinte, também os nossos, uma vez que somos um apanhado do que há de bom e de mau nas criaturas irracionais. Quando Prometeu quis formar o homem, pegou na qualidade dominante de cada animal: destas peças tão diferentes, compôs a nossa espécie; fez a obra a que chamamos o vulgo. Assim, estas fábulas são um quadro em que cada um de nós se encontra descrito. (LA FONTAINE, 1997, p. 27).

La Fontaine, insatisfeito com a referência feita à importância simbólica da fábula, destaca a sua origem divina completa, que é, ao mesmo tempo, historicamente pagã, formalmente cristã:

É algo de tão divino, que várias personagens da antiguidade atribuíram a maior parte destas fábulas a Sócrates, escolhendo, para lhes servir de pai, o mortal que mais comunicava com os deuses. [...] a verdade falou aos homens por meio de parábolas; e será a parábola algo mais do que o apólogo, isto é, um exemplo fabuloso, e que se insinua com tanta mais facilidade e efeito, quanto mais familiar e comum se mostra? (LA FONTAINE, 1997, p. 26-27).

Como podemos perceber, existe uma grande variedade de conceitos relacionados a fábula e, cada um desses conceitos, se encaixa com a concepção deste gênero em uma época distinta, enquadrando-se também de acordo com as opiniões que circulam em cada tempo.

No modo popular, conhecemos a fábula como narrativas curtas que possuem uma lição de moral no seu final. As personagens das fábulas são normalmente animais que representam características tipicamente humanas, tais como: egoísmo, ingenuidade, esperteza, vaidade, mentira etc.

Para Luciano Pereira (2005) um ponto interessante a ser destacado sobre a fábula é a sua proporção alegórica que é comprovadamente a característica mais original de uma narrativa mais básica, que tem o intuito de instruir crianças e contribuir para a sabedoria dos adultos, divertindo-os com exemplos de um mundo que lhes é comparativamente, familiar. Contudo, para compreendê-la na sua essência, é necessário ir muito além do que está escrito, ir muito mais além do que simplesmente compreender a história, tal como a moral nos incentiva constantemente.

Em suma, fábula é sem dúvida, um gênero que evidencia modos devidos e indevidos de comportamento, além de atuar sobre o leitor numa perspectiva influentemente ética, que proporcionam uma leitura, ao mesmo tempo, crítica e prazerosa.

Portanto, acreditamos que a fábula pode contribuir no processo de aquisição da Língua Portuguesa, pois apresenta grande atratividade devido ao seu caráter lúdico e fantasioso, com uma linguagem simples de fácil compreensão, o que proporciona um interesse maior por parte dos alunos.

3.4 O USO DA FÁBULA PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Atualmente, existe uma preocupação com educação do surdo, principalmente no que se refere à aquisição da Língua Portuguesa. Considerando isto, pensamos em uma forma que acreditamos ajudar de forma positiva neste processo, que é o trabalho com gêneros em sala de aula, especificamente com a fábula.

Segundo Marcuschi (2007) os gêneros textuais são padrões comunicativos socialmente utilizados que funcionam como modelo comunicativo global sendo agregado a vida cultural e social. O autor afirma que os gêneros:

São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder

preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2007, p. 19).

Diante disto, podemos notar que este gênero apresenta uma natureza lúdica devido a sua ligação com o imaginário, o que a torna um texto muito atrativo para a leitura e conseqüentemente para a escrita, sobretudo para o público infante-juvenil. A fábula está inserida na literatura ficcional, que de acordo com Bagno (2006) corresponde a um gênero universal devido a sua íntima ligação com a sabedoria popular. Refere-se a uma pequena narrativa que tem como função ilustrar algum defeito ou virtude, e termina, invariavelmente com uma lição de moral.

Ainda segundo este autor, trata-se de uma narração em prosa e destina-se a dar relevo a uma ideia abstrata, apresentando, de forma mais agradável uma verdade, que de outra forma, se tornaria ríspida, ou mais difícil de ser compreendida.

A moral presente é uma mensagem que transmite um tipo de ensinamento e sabemos que, uma estória com um valor moral desperta um valor positivo, seja em qualquer idade. De acordo com Machado (1994), uma estória, ao ser imposta à criança com a finalidade puramente intuitiva, não permite que ela tenha interesse pela mensagem. Neste sentido, a estória fabulosa torna-se um objeto de grande importância, pois diverte, educa e instrui a criança naturalmente, despertando as suas emoções, prendendo sua atenção e realizando todas as finalidades educativas.

Abramovich (1961) afirma que ouvir ou ler estórias é uma alternativa que a pessoa encontra para descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades e as soluções que todos os seres humanos vivem e atravessam ao longo da vida. Sendo assim, através da atividade prazerosa da leitura de estórias, tais como as fábulas, pode-se descobrir outro lugar, outros tempos, outros modos de agir e pensar. E também é possível ensinar a língua portuguesa, usando a fábula, tornando assim uma aula muito mais prazerosa para os alunos.

Ao fazermos essa abordagem sobre o gênero fábula, é notória a sua riqueza discursiva e como pode ser utilizada e ter grande aproveitamento em sala de aula. O trabalho com este gênero desencadeia discussões oportunas no que tangem a questões éticas, morais e comportamentais. No próximo capítulo propomos atividades voltadas para a fábula que acreditamos contribuir no processo de aquisição da língua portuguesa.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS: DA TEORIA À PRÁTICA

Retomando a discussão iniciada no primeiro capítulo, vemos que a inclusão do aluno surdo no ensino regular é de grande importância para que a escola e a sociedade se tornem espaços mais inclusivos. Para tanto, precisamos instrumentalizar educando surdo para que utilize a Língua Portuguesa a fim de que ele possa se comunicar por meio da língua escrita, sendo portanto, alfabetizado e letrado, visto que a leitura e a escrita são habilidades que permitem ao indivíduo se inserir em nossa sociedade atual

Pereira (2008) explica que a alfabetização e o letramento possuem extrema relevância para a inserção social do aluno surdo e, portanto, os profissionais da educação devem se preparar melhor para contribuir de forma significativa no aprendizado dessa língua, levando aos próprios surdos à superação dos desafios do uso social da escrita e, assim, ele possa intervir na sociedade.

De acordo com Soares (2003), o letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse convívio e hábito do uso da leitura e escrita, por isso, o letramento e a alfabetização são dois processos que devem ser trabalhados conjuntamente na escola.

A autora explica que os dois conceitos apresentam diferenças fundamentais, pois estão ligados a concepções distintas de ensino de língua. O letramento aparece sempre ligado à compreensão de leitura e escrita como práticas sociais, que privilegia a visão de língua que usamos a todo instante quando nos comunicamos. Desse modo, as pessoas não são alfabetizadas, apenas aprendem a ler e a escrever. (SOARES, 2003).

Nesta perspectiva, no ensino do surdo, é necessário considerar que as práticas sociais de uso da língua são mediadas tanto pela Libras quanto pela Língua Portuguesa. Assim, a Libras tem, para as pessoas surdas, a mesma função que a Língua Portuguesa apresenta para o ouvinte, tendo em vista que é a Língua de Sinais que vai possibilitar “[...] às crianças surdas abordarem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa na modalidade escrita.” (PEREIRA, 2008, p. 22).

Compreendendo que a Libras e a Língua Portuguesa são línguas oriundas de percepções diferenciadas do mundo, é relevante destacarmos que as práticas escolares com surdos devem considerar a questão do bilinguismo, que é o letramento da língua de sinais e o letramento da Libras. Além do deste pressuposto, é importante discutir também sobre o biculturalismo, pois este conceito também aparece vinculado na educação de alunos surdos.

As pessoas biculturais possuem pelo menos três traços que as caracterizam. De acordo com Grosjean (2008) o primeiro traço é que elas participam de grupos variados ao longo da vida, e isso implica no contato com duas ou mais culturas. O segundo, se refere à habilidade de adaptar, pelo menos em parte, suas atitudes, comportamentos, valores e outros. O terceiro ponto a ser considerado é que essas pessoas combinam e misturam aspectos das culturas envolvidas.

Grosjean (2008) afirma que, ao contrário da crença geral, o biculturalismo e o bilinguismo nem sempre andarão uma ao lado da outra, pois as pessoas podem ser bilíngues sem que sejam biculturais e vice-versa.

De acordo com Pereira e Vieira (2007), o fato de o indivíduo ter acesso ao mundo por meio da visão, faz com que a língua de sinais (por se tratar de uma língua espaço/visual) seja adquirida por ele de forma natural, da mesma forma que a língua portuguesa na modalidade oral é adquirida naturalmente pelo ouvinte. No entanto, por viver numa sociedade de maioria ouvinte, o sujeito surdo sofre influência da língua majoritária (a língua oral).

Por se constituírem como uma comunidade linguística minoritária, as pessoas surdas convivem com duas culturas, sendo uma oral, partilhada com a família e os professores ouvintes, e outra visual, na relação amigos e profissionais surdos. Isso os leva a buscar estratégias de adaptação a estas culturas e assim, recebem influências de ambas, misturando aspectos de-uma à outra. Isso faz com que o sujeito surdo necessite transitar entre essas duas culturas e essas duas línguas, sendo, portanto, bilíngues e biculturais.

Segundo Pereira e Vieira (2007), as crianças surdas de pais surdos, usuários da língua de sinais, adquirem esse sistema de comunicação como sua primeira língua, sendo que esse processo ocorre de forma semelhante e na mesma época em que as crianças ouvintes adquirem a língua oral. Além disso, as crianças surdas de pais surdos têm através da família o contato com uma comunidade surda e com a cultura surda. Assim, quando chegam à idade escolar, estas contam com uma língua, com uma base linguística que facilitará a aprendizagem da língua majoritária.

A maioria das crianças surdas nascem em famílias ouvintes, que não sabem a língua de sinais e, por essa razão, usam a língua majoritária, na modalidade oral, para interagir com os filhos surdos. Desse modo, a falta de audição faz com que as crianças surdas adquiram apenas fragmentos da fala dos pais ouvintes e, com isso, embora cheguem à escola com uma forma simplificada de linguagem (o que muitos teóricos chamam de língua caseira, uma espécie de linguagem construída com gestos, aprendidas no âmbito familiar para ajudar na comunicação entre pais ouvintes e seus filhos surdos). Esse sistema de comunicação, advindo

da interação com os pais ouvintes, não compreendem uma língua constituída. (PEREIRA; VIEIRA, 2009).

Após a explanação de dois pontos importantes na educação dos alunos surdos, nos propomos a partir deste momento a discorrer sobre outro aspecto presente também no processo de aprendizado da língua portuguesa pelos estudantes surdos, assim, abordaremos a seguir os estágios da interlíngua.

4.1 OS ESTÁGIOS DE INTERLÍNGUA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sobre o processo de aquisição de uma segunda língua por alunos surdos são apresentados oito aspectos que merecem destaque: o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos; o potencial das relações visuais estabelecidas pelos usuários desse sistema de comunicação; a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português; as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional; as variações dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua, as distinções entre as relações que a comunidade surda estabelece com a escrita tendo em vista sua cultura; o uso de um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais; e, por fim, a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português. Conforme destaca Quadros e Schmiedt (2006) esses são pontos que possuem grande significação quando nos referimos a aprendizagem de uma segunda língua.

De acordo com Quadros e Schmiedt (2006), no aprendizado do português que é a sua L2, os alunos são dependentes das habilidades da sua L1, particularmente daquelas ligadas ao letramento nesta língua. Entretanto, deve ser considerada a possibilidade de inexistência de letramento desse estudante na L1, ou seja, muitos surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. Por essa razão, para que a escrita passe a ter uma representação na língua portuguesa precisa ser mediada por uma língua que haja significação para o surdo.

As pesquisadoras destacam que isso ocorre porque as palavras não são ouvidas pelos surdos e, assim, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas que isso pode acontecer na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da compreensão de mundo e da organização e função de um sistema linguístico (conhecimentos que são consolidados pelo uso da língua de sinais).

As autoras ainda acrescentam que o português enquanto L2 é a língua alvo e apresenta características de aquisição que também são observados em processos de aquisição de outras línguas, ou seja, é possível notar a variação individual tanto no nível do êxito como no processo, nas estratégias usadas pelos próprios alunos, bem como nos objetivos.

Segundo Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34) no processo de aquisição do português como L2, os surdos apresentarão vários estágios de interlíngua, que compreende um sistema que não representa a primeira língua, porém ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, estes estágios da interlíngua apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua.

Para a autora a interlíngua não é confusa e desorganizada, mas expõe sim hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua, que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua. Na produção textual dos alunos surdos, fluentes na língua de sinais, observa-se esse processo.

Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 34-35) apresenta as características predominantes em cada um dos três estágios da interlíngua. Na interlíngua I (IL1), é possível observar o emprego de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2). Neste estágio é possível identificar o predomínio de construções frasais sintéticas; estrutura gramatical de frase semelhante à Libras (L1), apresentando poucas características do português (L2); aparecimento de construções de frases na ordem Sujeito-Verbo-Objeto direto, mas a maior quantidade de construções segue o tipo tópico-comentário; predomínio de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos, verbos); falta ou inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção; uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo; emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente; uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2; falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau; pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo; uso de artigos, às vezes, sem adequação; pouco emprego de preposição ou de forma inadequada; pouco uso de conjunção e sem consistência e, semanticamente, é possível estabelecer sentido pra o texto

Na interlíngua II (IL2), a pesquisadora referida anteriormente afirma que é possível constatar, neste estágio, que existe uma mescla das duas línguas presente na escrita do surdo e que é possível observar tanto o emprego de estruturas linguísticas da Libras quanto o uso desordenado de elementos da língua portuguesa, oriundos da tentativa de apropriar-se da língua alvo. Observa-se também o emprego, muitas vezes, indiscriminado de constituintes da L1 e L2; justaposição intensa de elementos da L1 e da L2; a estrutura da frase ora é

construída com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do português; frases e palavras justapostas confusas, que não resultam em efeito de sentido comunicativo; emprego de verbos no infinitivo e também flexionados; emprego de palavras de conteúdo (substantivos, adjetivos e verbos); às vezes, emprego de verbos de ligação com flexão ainda que inconsistente; emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado; emprego de artigos, algumas vezes concordando com os nomes que acompanham; uso de algumas preposições (nem sempre adequado); uso de conjunções, quase sempre inadequado; inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida; muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente, sem o apoio do conhecimento anterior da história ou do fato narrado.

Na interlíngua III (IL3), ainda segundo Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 36) os alunos apresentam, na sua escrita, o emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, inclusive no sintático. Esse estágio define-se pelo aparecimento de um número de frases na ordem sujeito – verbo – objeto direto (SVO) e de estruturas complexas, as quais se caracterizam por apresentar: estruturas frasais na ordem direta do português; o domínio de estruturas frasais SVO; o aparecimento maior de estruturas complexas; emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção); categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação; uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido; o uso de preposições com mais acertos; uso de algumas conjunções coordenativas aditiva (e), alternativa (ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que); flexão dos nomes, com consistência; flexão verbal, com maior adequação; marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número; desinências verbais de pessoa (1ª e 3ª pessoas), de número (1ª e 3ª pessoas do singular e 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência; emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

A autora Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 37-39) dá exemplo de textos analisados por ela, de alunos em cada fase da interlíngua:

Figura 1: Trecho de texto da fase de interlíngua I

A raposa e as uva

colhas come muito uva
 colhos fugiu escuro árvore
 raposa quero vontade come uva
 raposa pulou não pegou conseguiu

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006)

Neste estágio da interlíngua I, Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 37), verificou que o texto apresenta frases curtas, e reflete sobre as dificuldades ortográficas como em “pegeu” em lugar de “pegou”. A pesquisadora destaca ainda o uso inadequado da flexão e o uso da estrutura tópico-comentário que é menos utilizada no registro da Língua Portuguesa do que a ordenação do sujeito-verbo. A autora ainda acrescenta que essas características são frequentes de textos produzidos por surdos que se encontram na fase inicial da aquisição do português.

Figura 2: Trecho de texto da fase de interlíngua II

Chapeuzinho Vermelho

Mãe fala chapeuzinho vermelho
 A vovó muito doena [doente?]
 chapeuzinho Vermelho foi vê flor muito bonita
 chapeuzinho Vermelho assauto lobo.
 lobo corre muito casa vovó lobo come vovó
 chapeuzinho Vermelho lobo quem chapeuzinho
 vermelho porque olho grande, porque nariz grande,
 porque
 orelha grande, porque boca grande come
 chapeuzinho Vermelho.

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006)

No estágio da (IL2), a autora destacada anteriormente observou que o uso de artigos, preposições e expressões gramaticais se fazem presente na estrutura do texto, ainda que sejam usados de forma inadequada. Aparenta já haver uma consciência por parte dos alunos quanto a existência de tais elementos, porém ainda não há conhecimento para o uso adequado dos mesmos. O texto analisado demonstra que o aluno está tentando usar os elementos gramaticais do português mas precisa avançar para chegar a um registro mais próximo da estrutura desta língua.

A pesquisadora ressalta que certamente, nessa fase, o aluno esteja fazendo hipóteses a respeito dos elementos da gramática da língua portuguesa e esteja testando-os. Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 38), ainda observa que já há o emprego da flexão de forma adequada, mas de forma inconsistente. Neste nível, a autora frisa que parece existir uma confusão entre o tipo de estrutura empregada na língua de sinais e o tipo de estrutura do português escrito, como por exemplo a oração “Chapeuzinho vermelho foi vê flor muito bonita”, em que há uma espécie de desorganização na estrutura do português, assemelhando-se com a organização gramatical da Libras.

Quadro 1: Trecho de texto da fase de interlíngua III

| | | |
|---------------------------------------|-------------------------------------|---|
| Chapeuzinho Vermelho | Chapeuzinho falou | e mais perdo entendeu. |
| | – e eu sei calma você não precisa | Chapeuzinho Vermelho falou |
| A mamãe falou: | ficar com preocupada entendeu. | – esta bom. |
| – Chapeuzinho por favor você vai casa | Chapeuzinho vermelho pegou | Chegou Chapeuzinho Vermelho bateu |
| da vovó. | Uma cesta para dar da vovó. | a porta lobo falou |
| Chapeuzinho falou | Chapeuzinho vermelho | – quem você. Chapeuzinho Vermelha falou |
| – Porque eu vou casa da vovó? | Saiu mato anda calma e pula | – eu sou chapeuzinho vermelho. |
| Mamãe falou | Chegou lobo e lobo falou | falou |
| – Porque a vovó está doente entendeu. | – oi todo bom chapeuzinho Vermelho | – porque você tem orelha grende? |
| Chapeuzinho falou | Onde você vai? | lobo falou |
| – da eu vou casa da vovó porque eu | Chapeuzinho Vermelho falou | – porque eu preciso ouvir bem você |
| tenho saudade da vovó eu do feliz. | – Eu vou da casa vovó porque a | Chapeuzinho falou |
| A mamãe falou | vovó está doente entendeu. | – porque você tem nariz grende. |
| – Por favor cuidado mato é perigoso. | Chapeuzinho Vermelho falou | lobo falou |
| | – Onde você vai? | – porque eu preciso ar bom. |
| | lobo falou | Chapeuzinho falou |
| | – eu estou passar do mato. | – porque você tem boca grende. |
| | lobo falou | lobo falou |
| | – você precisa entra do lado porque | – porque eu vou comer você Ah. |
| | | Comeu C.V. |

Fonte: Quadros e Schmiedt (2006)

Brochado (2003 apud QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 38-40) analisa o texto desse aluno e observa o quanto já há o uso dos elementos gramaticais da língua portuguesa. A pesquisadora aponta que o texto apresenta características de uma narrativa construída utilizando-se do discurso direto. Existem também alguns erros em relação ao uso das preposições que estão ligados não com sua função gramatical, mas com aspectos relacionados também a sonoridade; como vemos, por exemplo, na oração “Porque eu prisiso ar bom”.

Após compreender os estágios da interlíngua e especificar as características apresentadas por alunos em cada fase, apresentaremos a seguir intervenções didáticas que contribuem para a aquisição da língua portuguesa para alunos surdos.

4.2 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Essas atividades foram sugeridas com o intuito de que os alunos surdos desenvolvessem a compreensão leitora e da escrita da língua portuguesa. A primeira atividade foi retirada do livro Ensino de língua portuguesa para surdos, de Salles et. al. (2004), no qual os autores trabalham as atividades em duas perspectivas, primeiro abordam o texto e o contexto e, logo após, sugerem atividades de interpretação de texto. A publicação trabalha com gêneros e sequências didáticas para o ensino por meio de cada texto e a primeira atividade apresentada referente ao trabalho com o gênero fábula abordado nesse livro.

4.2.1 Atividade de compreensão leitora

Nesta atividade, não há apresentação do texto na íntegra, os autores apresentam a fábula como um gênero textual da ficção e destacando que se tratam de narrativas cujos personagens são sempre animais simbolizados, que os textos se configuram estórias da situação de vida humana, com o objetivo final advertir por meio de uma lição de moral. Após a breve exposição, o enunciado indica ao aluno que “A seguir, encontra-se resumida uma famosa fábula. Para ser lida, você completará com a palavra correspondente ao desenho.” (SALLES et. al., 2004, p. 67)

Figura 3– Atividade da Fábula, questão 1

1. Leia a fábula a seguir, também substituindo os símbolos pelas palavras correspondentes. Em seguida, escolha uma das opções abaixo que você considera a moral da estória.

► gato ◆ rato ⚙ sino □ reunião
 O *sino do gato*
 Um ► virou um terrível matador de ◆◆.
 Um dia, os ◆◆ fizeram uma □ e resolveram que deviam amarrar um ⚙ no pescoço do ► para avisar da sua chegada.
 A □ dos ◆◆ aprovou a idéia. Mas na hora H, nenhum ◆ quis amarrar o ⚙ no pescoço do ►.
 Pois é _____

Quem com ferro fere, com ferro será ferido.
 Há males que vêm para bem.
 Cada macaco no seu galho.
 Casa de ferreiro, espeto de pau.
 Falar é fácil. Fazer é difícil.

Fonte: Salles et. al. (2004, p. 68-69).

Figura 4 – Atividade da Fábula, questões 2 e 3.

2. Você já escolheu a frase que melhor apresenta a moral do texto. Agora, selecione uma das outras para servir de final a uma fábula que você vai criar. Use sua imaginação. Com certeza sua estória vai ficar super legal!

3. Observe que as falas da formiga e da cigarra apresentam estruturas do português incorretas. Reescreva a fábula fazendo as devidas alterações para garantir que as frases fiquem com estruturas do português. Se precisar, conte sempre com a ajuda de seu(sua) professor (a).

Fonte: Salles et. al. (2004, p. 69).

Vemos que, a proposta de Salles et. al (2004) consiste em apresentar o conceito de fábula, disponibilizar um texto lacunado curto sobre uma fábula que deverá ser completado a

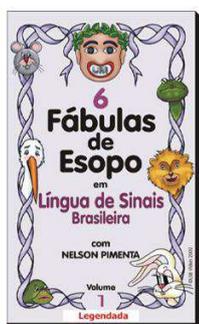
partir da substituição das imagens por palavras. Para facilitar a compreensão da atividade, esses vocábulos estarão disponibilizados no início da imagem. Em seguida, a leitura e a compreensão do texto, o aluno é solicitado a entender outro texto que compõe a fábula: a lição de moral que é expressa por ditos populares. Compreendidas essas sentenças, o educando deverá marcar aquela que considera mais adequada para sintetizar o texto.

Uma outra proposta em conformidade com primeira, é o uso das fábulas que estão disponíveis, gratuitamente, no *Youtube*, tendo em vista que para o aluno aprender o português, precisa que entenda primeiro a Libras. A sugestão é que o professor apresente o vídeo que apresenta a história narrada em Libras antes de tratar propriamente do português. A partir do momento que o aluno compreende o texto em Libras, pode partir para o estudo em português, e assim a Libras irá ajudar na compreensão do português, já que os vídeos apresentam as duas línguas.

Existem vários materiais das mais diversas fábulas que podem ser compradas ou podem serem retirados da internet. Estão presentes em vários formatos, alguns no formato de contação, outros no formato de dramatização, podendo apresentar várias semioses (imagens, sons, legenda e/ou áudio em Língua Portuguesa, versão em Libras).

O vídeo que sugerimos chama-se 6 fábulas de Esopo, encontra-se disponível no *Youtube* ou para venda pela empresa LSB Vídeo, assim, pode ser adquirido ou baixado da internet. É um vídeo de 30 minutos, que apresenta 6 fábulas, sendo que trabalharemos a terceira. Neste material, a fábula recebeu, no vídeo, o título “A reunião dos ratos” e a sua apresentação inicia em 18 minutos e 28 segundos. O título e a moral aparecem em Português antes de ser apresentada a versão em Libras, há também, após a sinalização da fábula, um glossário bilíngue (Libras e legendas em Português).

Figura 5 – Seis fábulas de Esopo em DVD



LSB Video (2018)³

³ Disponível em: < <https://www.lsbvideo.com.br/produtos>>. Acesso em: 04 de março de 2018.

Durante a narrativa, o sinalizante usa uma roupa para sinalizar a história e outra para explicar a moral, delimitando os dois momentos do texto. Destacamos também o uso das figuras referindo-se a partes do texto, portanto, é um texto que mescla a contação de histórias e imagens. Os detalhes presentes nestas gravuras podem contribuir para a compreensão leitora do aluno, pois o material além de disponibilizar uma abordagem visual, também é legendado em língua portuguesa, atendendo assim a uma proposta bilíngue.

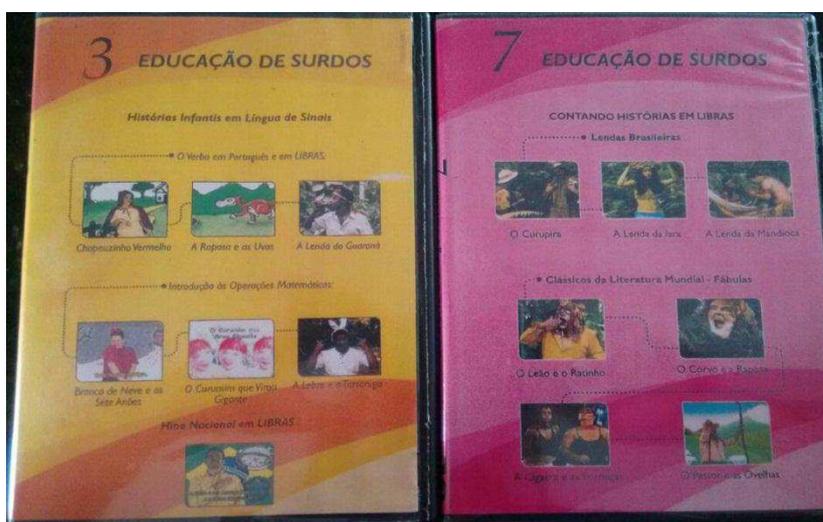
É necessário salientar que o professor não precisará custear esses materiais para utilizá-los, já que estes apesar de estarem a venda, já foram popularizados na *internet*, tornando muito mais fácil o acesso

Uma outra sugestão para essa atividade é o uso da tecnologia, tendo em vista que os alunos podem pesquisar a origem dos ditos populares e provérbios comuns na moral que encerra a fábula, mostrando que há significados que não podem ser construídos apenas com o auxílio do dicionário.

Salles et. al. propõem, para outros gêneros, atividades que poderiam ser realizadas para ensinar português através de fábulas, como por exemplo a proposta de retextualização apresentada para trabalhar o gênero crônica. Para Dell'Isola (2007, p. 10) a retextualização é um “processo de transformação de uma modalidade textual em outra, ou seja, trata-se de uma refacção e uma reescrita de um texto para outro, processo que envolve operações que evidenciam o funcionamento social da linguagem”, como por exemplo, para ensinar bilhete, a professora pede que os alunos enumerem corretamente as sentenças que compõem um texto desse gênero e, em seguida recriem-no.

Há disponível também este outro material que trata sobre a estrutura sintática da língua portuguesa e da Libras e traz algumas contações de fábulas em Libras, como: A raposa e as uvas; A lebre e a tartaruga; O leão e o ratinho; O corvo e a raposa; A cigarra e a formiga e O pastor e as ovelhas. O material contém também as operações matemáticas, contos de fadas, lendas da nossa tradição brasileira e as fábulas proporcionando um resgate cultural em Libras.

Figura 6 – Coleção de DVDs: Educação de Surdos com sinalizações de fábulas em Libras



Fonte: Acervo do autor (2018)

Existem múltiplas possibilidades para trabalhar a compreensão leitora dos alunos surdos e também a língua portuguesa por meio do gênero fábula. Porém, são necessárias buscas de aprimoramento das práticas de ensino, tendo em vista que as atividades precisam atender e respeitar as propostas bilíngues e biculturais desses estudantes.

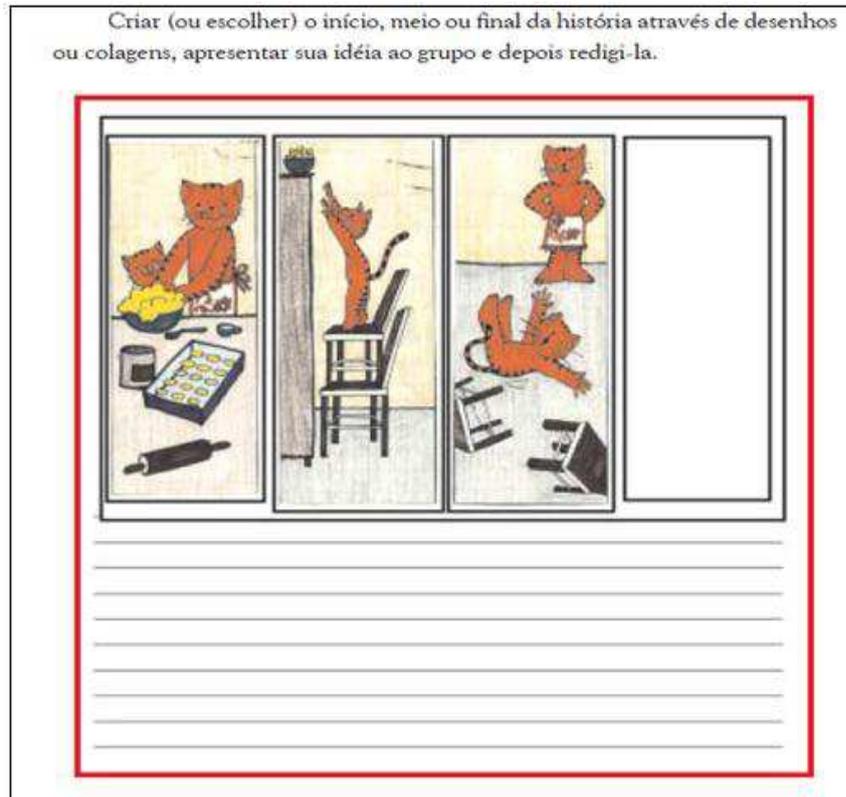
4.2.2 Atividade para a produção da escrita

Quadros e Schmiedt (2006), ao apresentarem atividades para desenvolverem a compreensão leitora e da escrita dos alunos surdos propõem uma atividade com sequência de imagens, as autoras destacam que:

- Existem várias formas de se trabalhar com história em sequência: pode se entregar a história já ordenada; pode-se entregar a história misturada para que os alunos organizem os fatos; pode-se entregar a fábula, ocultando alguma parte dela para que eles a completem (início, meio ou fim); No entanto, em qualquer destas formas pode-se utilizar recursos para auxiliar o aluno a compreender e internalizar o vocabulário que impeça a compreensão do texto.
- Pode-se trabalhar produção a partir de histórias em sequência, utilizando também registros de atividades ou experiências de aula, criados pelos estudantes, em forma de tirinhas ou quadrinhos, conforme consta na figura 7.

- Solicitar sempre que o aluno conte a história em sinais para se observar se demonstrou compreensão e estruturação de pensamento.

Figura 7 – Atividade com sequência de imagens



Fonte: Quadros e Schmiedt (2006, p. 90).

Ambas as atividades podem ser estudadas na perspectiva bilíngue e bicultural. Além de trabalharem a competência leitora dos alunos, também trabalham as sentenças da língua portuguesa. Para entender uma sentença, não é necessário só o conhecimento das palavras, mas de como estas construções adquiriram significados em determinada cultura, a partir de um certo conhecimento de mundo.

São inúmeros os recursos didáticos que podem ser usados para alfabetização e letramento dos alunos surdos, e cabe ao professor usar a sua criatividade. Muitos desses recursos surgem no dia-a-dia, quando o professor está diante de uma situação em que há a necessidade de algum apoio material, para que consiga alcançar, de forma eficaz, a compreensão do seu aluno, e para que consiga acessar o conhecimento de forma plena.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar uma língua escrita para quem desconhece a oralidade é um desafio para todos os professores que possuem alunos surdos em suas turmas, tendo em vista que parte desses estudantes se comunicam por meio da Libras, uma língua visual-espacial que tem sua estrutura própria. As dificuldades encontradas não estão relacionadas apenas com a surdez em si, mas pela falta de conhecimento da língua portuguesa falada. Nesse contexto, o maior desafio para o aluno surdo é que ele compreenda a língua como prática social.

Assim, percebe-se que não é uma tarefa fácil para o aluno surdo, que constrói significados a partir de experiências cognitivas visuais (em seus aspectos linguísticos), e quando a escrita da L2 é concebida de acordo com os conhecimentos vivenciados por tais experiências visuais. Sendo assim, para que a organização da L2 se estabeleça em uma interação social, é preciso que o sujeito surdo tenha embasamento desta para que seja compreendido em suas relações interacionistas, seja escolar, ou em outros contextos, muito embora isso só aconteça a partir de seus conhecimentos prévios, adquiridos nas experiências sociais.

Diante dessa realidade, constatamos a necessidade de incentivar o uso de estratégias que venham a facilitar a aprendizagem da Língua Portuguesa escrita, como L2 pelo aluno surdo, sendo fundamental, para isso, que este aluno seja usuário da sua língua natural (a Libras) e a tenha estruturalmente organizada, o que nem sempre acontece.

Partindo desta ideia, verificamos que se tornaria pertinente estudar os gêneros como ferramenta para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, e dentro desses gêneros, selecionamos a fábula, por se tratar de uma narrativa alegórica e apresentada, normalmente, na forma semiótica, é também um gênero que desperta grande curiosidade, e diante desta curiosidade, é possível instigar uma busca frequente de leitura, gerando um contato mais profundo com a língua portuguesa e, assim, tornando-a mais fácil de ser compreendida.

Para isso, nos ancoramos em teorias que tratam sobre a fábula e o trabalho com este gênero em sala de aula, como também em outros textos que tratam do letramento, alfabetização, bilinguismo, biculturalismo, até chegarmos ao ponto de entender como a fábula pode contribuir no processo de aprendizagem dos alunos surdos. Também utilizamo-nos de atividades propostas pelos autores, os quais nos fundamentamos, para a realização desta pesquisa.

Da análise empreendida sobre as atividades, constatamos que contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora do aluno surdo, a compreensão do conteúdo e a

produção deste conteúdo. Ou seja, o aluno precisa compreender o que está escrito e conseguir reproduzir outras formas de textos a partir do que leu, respeitando também a perspectiva bilíngue e bicultural deste aluno.

A metodologia utilizada, a pesquisa bibliográfica, favoreceu alcançar os objetivos propostos no início do trabalho. Primeiramente delimitamos o tema para o nosso estudo, depois selecionamos o material necessário, realizamos as leituras e fizemos fichamentos. A construção do quadro categorizando as informações coletadas das pesquisas desenvolvidas na área, foi fundamental para visualizar, relacionar e discutir essas informações à luz da literatura.

As fontes utilizadas, ou seja, as referências selecionadas para compor a fundamentação e desenvolvimento dessa pesquisa corresponderam às expectativas, tendo em vista que foram satisfatórias e apropriadas para o entendimento do tema. A partir delas obtivemos um conhecimento significativo sobre como o gênero fábula pode auxiliar o professor no ensino de língua portuguesa para alunos surdos.

De certo modo, podemos afirmar que a realização desta pesquisa alcançou o objetivo geral, inicialmente proposto que foi: identificar e classificar as estratégias exitosas para o ensino de língua portuguesa, na modalidade escrita, para surdos através das fábulas. Conseqüentemente também foram alcançados os objetivos específicos traçados como: identificar as especificidades da aprendizagem de língua portuguesa para surdos; apresentar as vantagens do uso das fábulas para o ensino de língua portuguesa para surdos e enumerar atividades que favorecem a internalização da estrutura do gênero narrativa, através das fábulas, e a sua produção na língua portuguesa.

Esperamos com este trabalho, subsidiar o trabalho do professor, com as considerações aqui apresentadas e encorajá-lo a buscar constantemente novas ferramentas para o ensino de língua portuguesa para alunos surdos, pois o que expomos nesta pesquisa é apenas um dos inúmeros percursos que podem ser trilhados pelo docente, visando assim sempre melhorias para as práticas de ensino. Salientando que, aqui utilizamos a fábula, mas qualquer outro gênero poderia ter sido utilizado. Cabe ao professor, usar sua criatividade e sondar o conhecimento dos seus alunos, para assim descobrir a melhor maneira de se trabalhar em sala de aula. O material que trazemos nesse ensaio, são apenas sugestões que podem e devem ser readaptadas pelo docente.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, F. **Literatura infantil e bobices**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila; Eliana L. Reis; Gláucia Gonçalves. 3. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2005. (Humanitas)
- BOTELHO, P. **A leitura, a escrita, e a interação discursiva de sujeitos surdos: estigma, preconceito e formações imaginárias**. Belo Horizonte. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais.
- _____. **Linguagem e letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BROCHADO, S. M. D. **A apropriação da escrita por crianças surdas usuárias da língua de sinais brasileira**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, UNESP, São Paulo, 2003.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em : < [http/ / www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004/2006/2005/decreto/d5626.htm)> Acesso em : 24 nov. 2017.
- _____. **Lei n.º 13. 005**, de 25 de Junho de 2014. Disponível em: < [http / / www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2014/ Lei1305. htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011/2014/2014/Lei1305.htm)> Acesso em: 24 nov. 2017.
- CÂNDIDO, A. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.
- CICCONI, M. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.
- COELHO, N. L. **Literatura infantil: teoria, análise e didática**. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2000.
- COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.
- COOK- GRUMPEZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2004.
- DELL'ISOLA, R. L. P. **Retextualização de gêneros escritos**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- ECO, U. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Línguas de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKILIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 2. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 25-34.

- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
- FREIRE, A. M. da F. Aquisição do português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos: interfaces entre pedagogia e linguística**. v. 2, Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 25-34.
- GERHARDT, T. E; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GERHARDT, T. E; SOUZA, A.C **Aspectos teóricos conceituais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- GIORDANNI, L.F. **Letramentos na educação dos surdos: escrever o que está escrito nas ruas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GOLDFELD, M. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2. ed. São Paulo: Plexus, 1997.
- GROSJEAN, F. individual bilingualism. In: ASHER, R. (ed.). **The encyclopedia of language and linguistics**, pp.1656-1660. Oxford: Pergamon Press, 1994.
- _____. **A pessoa bicultural: uma breve introdução**. *Estudando Bilingues* . Oxford: Oxford University Press, 2008.
- GUARINELLO, A. C. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos**. São Paulo: Plexus, 2007.
- JUNIOR, A. M. O cotidiano escolar do aluno surdo: Alguns desafios. In: VICTOR, S.L.; VIEIRA-MACHADO, L. M. C.; BREGONCI, A. M.; FERREIRA, A. B.; XAVIER, K. S. (Org.) **Práticas bilíngues: Caminhos possíveis na educação dos surdos**. Vitória, ES: GM, 2010.
- KARNOPP, L. B: Literatura Surda. In: **ETD - Educação Temática Digital** 7 (2006), 2, pp. 98-109. URN: Disponível em < [http:// nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624](http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-101624).> Acesso em: 20 jan. 2018.
- LA FONTAINE. **Fábulas**. Lisboa: Temas e Debates, 1997.
- LIMA, D. M. C. [et al.] **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.
- MACHADO, I. A. **Literatura e redação: os gêneros literários e a tradição oral**. São Paulo: Scipione, 1994.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. Adora. **Gêneros textuais e ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PEREIRA, L. A fábula, um gênero alegórico de proverbial sabedoria. In: A fábula. **Forma breve**. Universidade de Aveiro, 2005.

PEREIRA, M. C. da C.(Org.). **Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem para a Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PEREIRA, M. C da C, VIEIRA, M. I. da S. Bilinguismo e Educação de Surdos. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP, v. XIX, 2007.

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

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

QUADROS, R. M; SOUSA, A. Tópicos especiais em escrita do português como L2. In: ADRIANO, N.A PEIXOTO, J. A. (Orgs) **Língua Portuguesa e Libras**: teorias e práticas 7. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

ROCHA, S.M. **O INES e a Educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

SALLES, H. M. M. L.[et.al.] **Ensino de língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília : MEC, SEESP, 2004.

SCHELP, P. P. **Práticas de letramento de alunos surdos em contexto de escola inclusiva**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí, 2008.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, T. SOUZA, Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

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

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 7. ed. São Paulo: Ática, 1989.

SOARES, M. B. **As diferenças entre letramento e alfabetização**. Diário do Grande ABC, Sextafeira, 29 de agosto de 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>> Acesso em 27 de jan de 2018.

SOUZA, R. M. **Que palavra te falta?** Linguística, educação e surdez. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WRIGLEY, O. **The politics of deafness.** Washington, D. C.: Gallaudet University Press. 1996.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na Escola.** 11. ed. São Paulo: Ed. Global, 2003.

ZILBERMAN, R; SILVA, E. T da. **Literatura e pedagogia:** ponto e contraponto. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.