UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

DANIELA GOMES GUMIERO

LEITURA LITERÁRIA EM *SIGNWRITING*:
metodologias docentes para a formação do leitor surdo

Vitória
2020

DANIELA GOMES GUMIERO

LEITURA LITERÁRIA EM *SIGNWRITING*:
metodologias docentes para a formação do leitor surdo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, na linha de pesquisa Literatura: Alteridade e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Arlene Batista da Silva.

Vitória

2020

DADOS CATALOGRÁFICOS

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

---

Gomes Gumiero, Daniela, 1978-
G633l Leitura Literária em SignWriting : Metodologias docentes para a formação do leitor surdo / Daniela Gomes Gumiero. - 2020.
169 f. : il.

Orientadora: Arlene Batista da Silva.
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Língua brasileira de sinais. 2. Surdos - Educação. 3. Ensino - metodologia. 4. Professores de surdos. I. Batista da Silva, Arlene. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

Daniela Gomes Gumiero

LEITURA LITERÁRIA EM SIGNWRITING: METODOLOGIAS DOCENTES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR SURDO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Letras.

Aprovada em 23 de Setembro de 2020.

Comissão Examinadora:

Profª. Drª. Arlene Batista da Silva (UFES)
Orientadora e Presidente da Comissão

Profª. Drª. Maria Mirtis Caser (UFES)
Examinadora Interna

Profª Drª Lodenir Becker Kampp (UFRGS)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Inicio minhas palavras em gratidão àquele que me guiou, protegeu, fortaleceu e fez com que tudo isto se tornasse possível. Obrigada, meu Deus, muito obrigada.

A meus pais, Abel Sinézio da Silva e Darlene Gomes da Silva, que, em sua simplicidade e sem conhecimento específico dos meus estudos, me incentivaram, de modo prestativo. Muitas foram as idas e vindas em apoio a mim e a esta jornada.

A meu marido, Tiago Gumiero de Oliveira; meus filhos, Isabella Gomes Gumiero e Guilherme Panceri Gomes Gumiero, expresso humildemente meu muito obrigado pelo apoio, pela confiança, pela estrutura, pelo amor. Perdoem minhas ausências.

A meu irmão Alysson, minha tia Delaci e prima Michele, obrigada pelas vibrações positivas.

Aos amigos e familiares que, desde 2014, acompanham minha trajetória na área da Libras. Sempre me incentivando e se alegrando com minhas vitórias.

A minha dedicada companheira de mestrado, Patrícia Rosicleia Sodré. Conseguimos, amiga! Somos guerreiras. Deus na frente!

Aos pesquisadores brasileiros da SW, por tantas contribuições, trocas, aprendizagem, desenvolvimento. Em especial, aos amigos que a escrita de sinais me deu: Aracelli e Eugênio Lima, Alessandra Ayres, Dani Miki, Edivaldo Costa, Fernando Fogaça, Josenilson Mendes, Salomé Dallan, Maria Luíza Ipiaú, Marianne Stumpf, Lodenir Karnopp, Miguel Castro, JP Ampesan, Aline, Sonia Messerschimidt e Carla Damasceno. Muito obrigada.

Aos professores Josué Rego, Alberto Leite e Waine Pegoretti, pessoas fundamentais no meu desenvolvimento e amor pela Libras.

À Universidade Federal do Espírito Santo, meu segundo lar. Ao Programa de Pós-graduação em Letras, todos os professores e equipe, meu muito obrigada. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, obrigada pelo incentivo e confiança. Sem vocês, este estudo não seria realizado do modo como o foi.

À primeira e fantástica turma de Letras Libras da Ufes (2014). Sim, somos uma equipe, uma grande família da Libras. Agradecimentos especiais aos amigos irmãos:

Gisele Fontes (Gi), Bárbara Lorena (Baby), Samuel Morais (Samu) e Iasmin Ferreira (Iaiá).

Aos professores Ademar Miller, por me apresentar à SW, e Jefferson Bruno, por todo incentivo. Representam todos os maravilhosos professores da Ufes que passaram por minha vida. Primeira Mestre do Letras Libras Ufes com muito orgulho!

Às escolas que participaram desta pesquisa e que me receberam de braços abertos.

À Lodenir Karnopp e Mirtis Caser, pela dedicação nas leituras e contribuições a minha pesquisa.

A minha querida professora e orientadora Arlene Batista da Silva, meu muito obrigada por todas as contribuições, por ser essa profissional dedicada, por dividir comigo seus conhecimentos, tempo, paciência, dedicação e amizade. És mesmo incrível!

A Tiago, Isabella e Guilherme, razão de meu viver.

Essa luz que do mar bate em mim me invade
Será que eu vou? Ninguém tentou
E parece que a luz chama por mim e já sabe
Que um dia eu vou
Vou atravessar para além do mar
O horizonte me pede para ir tão longe

(Walt Disney Animation Studios; *Moana: um mar de aventuras*, 2017).

RESUMO

Esta pesquisa objetiva conhecer diferentes metodologias de leitura literária em *SignWriting* utilizadas por professores com alunos surdos da educação básica. Nessa empreitada, buscamos propor práticas com esse sistema de escrita em níveis mais elevados que não só o da alfabetização, potencializando a formação, e não a "formatação" do leitor surdo. O aporte teórico sobre literatura e especificidades parte de reflexões de autores como Mortatti, Zilberman, Abramovich, Colomer, Chartier, Bakhtin, na área da Língua brasileira de sinais - Libras e *SignWriting* autores como Barreto, Karnopp, Strobel, Gesser. Adotam-se, aqui, os métodos bibliográfico-documental e a pesquisa de campo. A partir das observações, verifica-se que os professores utilizam diferentes métodos no trabalho com a leitura literária em *SignWriting,* como leitura livre, individual, coletiva, mediada, valendo-se de material impresso e, digital, e da forma sinalizada. Quanto aos alunos, estes participam ativamente do processo de leitura, posicionam-se, manifestam interesse e curiosidade. Constata-se que as práticas metodológicas empregadas pelos professores oferecem a leitura sensível e prazerosa, distanciando-se das práticas de leitura por obrigação, o que contribui significativamente para o desenvolvimento e para a formação leitora desses alunos.

Palavras-chave: Leitura Literária. Escrita de Sinais. Metodologias de professores. Aluno surdo. Literatura surda.

ABSTRACT

This research aims to learn about different methodologies of literary reading in SignWriting used by teachers for deaf students of basic education. In this perspective, we will seek practices with this writing system at higher levels than that of literacy, enhancing the training and not the "formatting" of the deaf reader. The theoretical reference on literature and specificities comes from reflections by authors such as Mortatti, Zilberman, Abramovich, Colomer, Chartier, Bakhtin as well as by authors of the Brazilian Sign Language – Libras and SignWriting, being Barreto, Karnopp, Strobel, Gesser. It adopts bibliographic-documental type and field research. From the observations, it appears that the teachers use different methods in the work with literary reading in SignWriting as free, individual, collective, mediated reading, use printed material, digital, signaled form. As for the students, they actively participate in the reading process, position themselves, express interest and curiosity. We found that the methodological practices worked by the teachers offer reading for pleasure and sensitivity, fleeing from reading due to obligation, which significantly contributes to the development and reading training of these students.

Keywords: Literary Reading. SignWriting. Teacher methodologies. Deaf student. Deaf literature.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Cordel em Libras 41

Imagem 2 – Turma da Mônica: o corpo fala 42

Imagem 3 – O sanduíche de Maricota no blog Mãos Aventureiras 42

Imagem 4 – Livra *A lenda da Erva Mate* 45

Imagem 5 – Captura de tela da página inicial do *SignPuddle* Online; países que alimentam a plataforma 49

Imagem 6 – Turma da Mônica em *SignWriting*: HQ 51

Imagem 7 – Dinossauro e a Formiga: Dia de Olimpíadas 51

Imagem 8 – Livro *Negrinho e Solimões*: ilustração e textos escritos..... 52

Imagem 9 – Capa do livro *Karl Marx* da coleção Filosofinhos 72

Imagem 10 – Livro *Karl Marx*: ilustração e textos escritos 73

Imagem 11 – Livros traduzidos pelas profissionais da Frei Pacífico 74

Imagem 12 – Ambiente da leitura de literatura em SW 75

Imagem 13 – Informações em SW 76

Imagem 14 – Informações básicas em LP e SW..... 77

Imagem 15 – Solicitação de participação leitura/entendimento..... 78

Imagem 16 – Livro *Karl Marx*: recorte das páginas 24 e 25 78

Imagem 17 – Fachada da escola Reinaldo F. Coser..... 80

Imagem 18 – Olho com escritas em SW 81

Imagem 19 – Trabalhos com SW na sala da educação infantil 82

Imagem 20 – Livro *Menina bonita do laço de fita*: ilustração e textos escritos 83

Imagem 21 – Livro *Menina bonita do laço de fita*: glossário no posfácio..... 84

Imagem 22 – Aluna produzindo texto em SW 85

Imagem 23 – Texto em SW tema futsal feminino escrito pela aluna 86

Imagem 24 – Aluna lendo texto de sua autoria sobre futsal feminino 86

Imagem 25 – Professora apresentando *Antônio, o viajante* 93

Imagem 26 – Livro *Antônio, o viajante*: capa e quarta capa 93

Imagem 27 – Alunos fazendo o sinal de Dragon Ball 94

Imagem 28 – Recorte de *Dragon Ball Super* 95

Imagem 29 – Sinal de Dragon Ball, feito pelos alunos, anime e *SignPuddle* 96

Imagem 30 – Dinossauro e a formiga: dia de praia 96

Imagem 31 – Sinal do Pocoyo 97

Imagem 32 – Dinossauro e a formiga: dia de chuva 97

Imagem 33 – Disposição de história no quadro 98

Imagem 34 – Alunos do 1º ano interagindo com a leitura em SW 99

Imagem 35 – Aluna sinalizando “Sol” 99

Imagem 36 – Aluno do 5º ano lendo *Dragon Ball Super* em SW 100

Imagem 37 – Aluno do 1º ano lendo *O dinossauro e a formiga: dia de praia* 102

Imagem 38 – Recorte de página lida pelo aluno do 1º ano 103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento de materiais com SW 54

Quadro 2 – Pergunta sobre definição de SW 108

Quadro 3 – Pergunta sobre leitura literária em SW e escola..... 109

Quadro 4 – Pergunta sobre trabalhar leitura literária em SW com os alunos..... 111

Quadro 5 – Pergunta sobre atividades de leitura literária em SW produzidas por professores..... 115

Quadro 6 – Pergunta sobre textos literários em SW traduzidos por professores ... 117

Quadro 7 – Pergunta sobre apropriação do texto literário em SW 118

Quadro 8 – Pergunta sobre atividade de interpretação de texto 121

Quadro 9 – Pergunta sobre textos em SW e debates 123

Quadro 10 – Pergunta sobre projeto literário em SW..... 125

Quadro 11 – Pergunta sobre o gosto pela literatura em SW 128

Quadro 12 – Pergunta sobre oferta de literatura em SW diversas 130

Quadro 13 – Pergunta sobre dificuldades na leitura literária em SW 132

LISTA DE SIGLAS

ABRALIC	–	Associação Brasileira de Literatura Comparada
CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPI	–	Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú
EEE	–	Escola de Educação Especial
EEEE	–	Escola Estadual de Educação Especial
EES	–	Escola Especial para Surdos
ELiS	–	Sistema Brasileiro de Escrita da Língua de Sinais
ELS	–	Escrita de Língua de sinais
IFAM	–	Instituto Federal do Amazonas
INES	–	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LIBRAS	–	Língua brasileira de sinais
LP	–	Língua portuguesa
LS	–	Língua de sinais
SEL	–	Sistema de Escrita da Libras
SP	–	SignPuddle
SW	–	SignWriting
UESB	–	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFES	–	Universidade Federal do Espírito Santo
UFPel	–	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS 16

2 LEITURA DE LITERATURA 25

2.1 Literatura infantil, juvenil, infantojuvenil e a escola 30

2.2 Protocolos de leitura 35

3 LITERATURA SURDA 38

3.1 A escrita de sinais pelo sistema *SignWriting* 46

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 65

4.1 A pesquisa bibliográfica-documental 65

4.2 Pesquisa de campo 66

4.3 Mapeamento 66

4.4 Campos de investigação 67

4.5 Observação 68

4.6 Escola Frei Pacífico: breve histórico 69

4.7 Observação na Escola Frei Pacífico 71

4.8 Escola Dr. Reinaldo Fernando Coser: breve histórico 80

4.9 Observação na Escola Dr. Reinaldo Fernando Coser 84

4.10 Escola Nydia Moreira Garcêz: breve histórico 88

4.11 Observação na Escola Nydia Moreira Garcêz 90

4.12 Entrevista 105

4.13 A entrevistas e seus resultados 107

4.14 Tecendo uma síntese..... 133

5 CONCLUSÃO 138

REFERÊNCIAS 141

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP 147

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 151

APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO 155

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS 157

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Para iniciar um estudo que tem por interesse a literatura, é necessário alicerçá-lo em bases sólidas, buscando informações que permitam ao leitor refletir sobre o que a literatura pode oferecer, bem como as possibilidades de trânsito nos espaços escolares. Ao longo do tempo, os movimentos literários como produtos sociais, seus sentidos e significações surgem por diferentes interpretações. Como produto social, Candido (2006) diz que a literatura exprime as condições de cada civilização em que ocorre. Nessa linha de raciocínio, o autor propõe:

> A literatura é, pois, um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 84).

O Brasil, como um país de sociedade estratificada, historicamente teve seus discursos literários sempre ligados a uma rede de interesses de classes dominantes, a um poder hegemônico do patriarcado, de raça branca. Nesse sentido, apenas grupos selecionados definiam o que seria ou não literatura e quem teria acesso às produções. Como consequência, grupos minoritários, como pobres, mulheres, negros e indígenas, não tinham direito de integrar esse grupo abastado e seleto, sendo raras suas participações até mesmo como personagens das histórias (DALCASTAGNÈ, 2005).

De acordo com Dalcastagnè (2005), os grupos marginalizados podem ser entendidos, em um sentido mais amplo, como todos aqueles que recebem valoração negativa da cultura dominante, seja por questões de sexo, cor, etnia, condição física, entre outros. Outra questão é o controle do discurso, o silêncio desses grupos, que pode ser coberto “por vozes que se sobrepõem a ele, vozes que buscam falar em nome desses grupos, mas também, embora raramente, pode ser quebrado pela produção literária de seus próprios integrantes” (DALCASTAGNÈ, 2005, p. 15).

Nessa tradição, o cânone literário preserva estruturas de valores do grupo dominante específico, mantendo-se intrinsecamente ligado às relações de poder e à ideologia de cada época, e se tornando uma referência histórica, que perpassa anos,

décadas, séculos. O cânone brasileiro, formado a partir da primeira metade do século XIX, carrega mesmo nos tempos atuais a característica do poder de exclusão quanto à produção de autores não pertencentes a essa hegemonia (OLIVEIRA, 2007).

Tomando por referencial o pós-colonialismo, as condições de cada civilização e o processo histórico, detecta-se atualmente uma tomada de consciência que tem feito com que as fronteiras, antes limitadas a pequenos grupos, deixem de ser rígidas e, progressivamente, abram portas para uma diversidade de formas de expressão constituintes da contemporaneidade. A partir dessa perspectiva, é possível entender que essa alavancada permite a emergência de literaturas marginalizadas em alguns espaços, embora com menor grau de aceitação.

O povo surdo é um exemplo de grupo minoritário que vive à margem de uma sociedade ouvinte. Quando se trata de assuntos relacionados à educação, observamos que a inclusão dessa parcela da população não acontece verdadeiramente como descrita nas políticas públicas, nem na literatura, nem na pedagogia. Falantes da Língua brasileira de sinais (Libras) – de modalidade linguística visuo-espacial[1], diferente dos da Língua portuguesa (LP[2]), de modalidade oral-auditiva – enfrentam uma barreira ainda persistente quando refletimos sobre o processo comunicacional e educativo.

A crescente presença de alunos surdos nas escolas em todos os níveis de escolaridade tem chamado a atenção para as práticas de leitura literária promovidas nesses espaços. Nesse contexto, além da literatura de forma sinalizada em Libras (que é a forma mais usual de apresentação de literatura para alunos surdos), também é possível encontrar a literatura em escrita de sinais (ELS[3]) pelo sistema *SignWriting*[4].

No Brasil, a maior parcela dos alunos surdos está nas escolas regulares inclusivas, e uma menor parte em escolas bilíngues para surdos. Nos dois casos, o acesso a materiais literários da LP é facilitado; o acesso a materiais literários em

---

[1] Essa modalidade pode receber outros nomes como: gestual-visual, cinésico-visual, visuoespacial etc. Adotamos o termo visuo-espacial utilizado por Quadros e Karnopp (2004) no livro Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos.
[2] Utilizamos LP como abreviação de Língua portuguesa.
[3] Utilizamos ELS como abreviação de escrita de língua de sinais ou escrita de sinais.
[4] Ver mais em <http://www.signwriting.org/library/history/hist010.html>.

Libras sinalizada (normalmente disponibilizados em vídeo) é mediano; e uma pequena ou nenhuma parte de materiais literários em *SignWriting* (SW[5]) são ofertados.

Sobre materiais bilíngues disponibilizados tendo a Língua portuguesa na forma escrita e a Libras na forma sinalizada[6], a tese de Arlene Batista da Silva, do ano de 2015, intitulada "Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos: um estudo da coleção 'Educação de surdos' e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet", apresenta um importante estudo sobre esse tipo específico de material que evidencia a forma sinalizada da Libras (SILVA, 2015).

A autora veicula informações sobre produções provenientes de editoras que atuam na área da Língua de sinais como a Arara Azul, a LSB e parcerias entre o Instituto Nacional dos Surdos (INES) e o Ministério da Educação – MEC. Essa parceria resultou na produção de material literário bilíngue em 2003 e sua reprodução em 2007, sendo distribuído em escolas da rede pública de ensino do Brasil. Evidencia também a produção da editora Arara Azul, em mídia CD-R de obras do cânone universal. São esses os materiais que geralmente circulam nas escolas, não tendo havido outras distribuições de proporções significativas em sequência.

Para encontrar estudos que tratassem da tríade leitura de literatura para surdos, SW e metodologias de professores, foi feita uma busca no banco de teses e dissertações da Capes e em revistas eletrônicas de universidades brasileiras. Em virtude da dificuldade de encontrar estudos que abordassem esses assuntos associados[7], optamos por considerar também a ferramenta de busca do Google.

Dessas buscas e análises, foram encontrados estudos que estão na esteira do campo desta pesquisa, mas que não focalizam o mesmo objeto, a tríade supracitada. Nas temáticas trabalhadas pelos pesquisadores e seus artigos listados a seguir, são encontrados assuntos tais como: a contação de histórias da literatura surda, a mediação e o mediador dessas leituras, a formação e o letramento literário de alunos surdos, entre outros.

---

[5] Utilizamos SW como abreviação de *SignWriting*.

[6] Uma forma tradicional de apresentação desses materiais.

[7] Em meio a busca por estudos que se encaixassem no tema da leitura literária para público específico, ficou clara a intensidade de materiais disponíveis sobre o assunto associado a Língua portuguesa, as línguas orais. Essas constatações justificam a necessidade de pesquisas científicas que possam esclarecer os modos de se ler literatura surda.

Com o objetivo de analisar as contribuições da contação de histórias, abordando a literatura surda infantil bilíngue e a formação de leitores, Marcelle Bittencourt Xavier Almeida, Valquíria Dias de Almeida, Mauro dos Santos Carvalho e Marcus Antonio Assis Lima (2017), realizaram uma pesquisa bibliográfica.

Os autores apresentaram a descrição das obras Cinderela Surda (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003), Rapunzel surda (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2005) e Patinho Surdo (ROSA; KARNOPP, 2005), e discutiram sobre a importância da utilização desses materiais, da valorização da cultura surda e da identidade surda. Eles focalizam a discussão na contação de histórias para crianças surdas na escola, como prática que faz parte da formação do gosto pela leitura de literatura. Além disso, enfatizam a necessidade de pensar estratégias que priorizem a Libras e não só a Língua portuguesa, bem como o número reduzido de livros publicados na vertente da escrita de sinais.

Trata-se de um estudo teórico, de apoio a possíveis práticas, que não contempla, no entanto, o empírico, como propostas de trabalho com as obras. Sobre a escola, esse lócus nos atinge e nos transporta para a figura do professor, peça importante nesse processo, à medida que entendemos que a contação de histórias, principalmente na educação infantil, necessita de práticas de leituras sensíveis e significativas, que transcendam apenas o ler e o explicar a história.

Discutindo a mediação da leitura e da literatura infantil como fator de inclusão e de acessibilidade para as crianças surdas, é que Ana Paula Pereira e Sueli Bortolin (2016) desenvolvem seu estudo. As autoras destacam o papel do mediador de leitura como facilitador da relação entre o leitor e o texto e, evidenciam a mediação por meio de livros de imagem (ou seja, livros sem texto ou com o mínimo de texto escrito) como incentivo à leitura para crianças surdas.

As autoras realizaram a pesquisa com 8 professores, utilizando como metodologias o estudo de caso e a entrevista, dividida em categorias como: a) Dificuldades/Facilidades do mediador, b) Experiências de mediação/Estratégias; c) Dificuldade/Facilidade da criança surda (na percepção do adulto); d) Uso da Libras; e) Possibilidades do livro; f) Pós-mediação. O resultado positivo apontou práticas que dão liberdade à criança e permitem que o leitor aluno possa inserir-se na história a partir da leitura do texto de imagem. Além disso, estabelece relação entre a imagem

e cultura, relaciona dialogicamente o mediador e os alunos surdos. Quanto aos aspectos negativos, citaram a falta de profissionais proficientes na Libras, poucos livros do gênero disponíveis, a dificuldade com a Língua portuguesa, o fato de as escolas regulares, muitas vezes, não estarem preparadas para lidar com os surdos, e o fato de a grande parte dos profissionais desses espaços não serem conhecedores da língua de sinais.

Ao evidenciarem livros de imagem, Pereira e Bortolin (2016) dialogam com a importância das ilustrações nas leituras literárias para crianças, do não-verbal, da performatização, da contação de histórias, da interação. Verificamos que os quesitos supracitados são elementos bem presentes nas literaturas bilíngues para surdos, inclusive as que utilizam a SW como sistema de escrita. Esse fato remete à ressignificação da leitura, em que obras são lidas e trabalhadas na riqueza de seus detalhes, transcendendo o texto em si.

Na direção do letramento literário, objetivando identificar estratégias metodológicas utilizadas por professores de um projeto de literatura, as estratégias elaboradas, e propondo possibilidades de associação dos artefatos culturais dos surdos ao letramento literário, Katharyni Martins Pontes, Thais Pereira Romano, Rita de Nazareth Souza Bentes (2015) produziram seu estudo. O lócus de pesquisa foi o Projeto Literatura, leitura e produção de textos, e o Curso Pré-Vestibular da Unidade Educacional Especializada Prof. Astério de Campos. As pesquisadoras utilizaram o conceito de artefatos culturais dos surdos trabalhados por Strobel (2008), a sequência básica de letramento literário de Cosson (2006; 2014) e seus quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação. Como material literário, utilizaram o livro impresso e o curta-metragem “Os fantásticos livros voadores de Modesto Máximo” do autor Willian Joyce.

Como motivação, valeram-se do diálogo com a Libras sobre o tema “Leitura, você gosta de ler?”, objetivando interação, o entendimento linguístico de forma prazerosa. Como introdução, a leitura do curta-metragem, as características do personagem, o contexto vivido, as mudanças ocorridas. Na leitura, o livro foi projetado em slides duas vezes, cada aluno fez a leitura individual; numa segunda projeção houve uma leitura coletiva. Durante a interpretação, os alunos escolheram uma cena do filme ou trecho do livro para interpretar. Alguns recontaram toda a história. Também

foram feitas algumas perguntas aos estudantes: O que você sente quando está lendo? Qual a importância da leitura para sua vida?

A maioria deles respondeu que a importância da leitura está relacionada aos estudos escolares, tendo o livro didático como destaque. A partir desse ponto, as pesquisadoras entenderam que os resultados têm ligação direta com a pouca frequência de leitura e, o livro didático como material principal de uso pode ser um fator tensionado. A dificuldade de se trabalhar a leitura com os alunos fica mais agravada quando se trata da leitura literária.

Verificou-se a importância de metodologias docentes que considerem os artefatos culturais surdos, que proporcionem o letramento literário significativo, que ambientem os alunos surdos e lhes ofereçam diferentes estratégias como o material impresso e em vídeo. Ao considerarmos escolas regulares que recebem alunos surdos, por vezes, não preparadas para esse fato, defendemos que, o professor que lida diariamente na sala regular com alunos ouvintes e surdos também precisa aprender a lidar com tal situação.

A partir desse panorama de estudos produzidos com temáticas que interessam à presente pesquisa, entendemos que a leitura de literatura não tem por finalidade a apropriação de conteúdo ou habilidades cognitivas com viés pedagógico. O caráter didático-conteudístico da literatura na escola se dá também pela pouca ou nenhuma experiência com leitura vivida pelos alunos em outros espaços além do escolar, evidenciando-se a necessidade de alcançar outros artefatos culturais como o linguístico e, o familiar. Os temas nos permitem refletir sobre a complexidade da leitura literária para crianças e jovens surdos ainda na atualidade, mais tensionada ao tratarmos da SW, ainda recente nos materiais escolares e na vida dos surdos.

Sobre as metodologias dos professores e mediadores de leitura literária em Libras escrita ou sinalizada, entendemos que esses profissionais são parte de um sistema educacional que precisa ser repensado. É bem verdade que o reconhecimento legal da Libras e de especificidades próprias dos surdos trouxeram avanços expressivos, mas é preciso salientar que os avanços ainda estão em trânsito.

O interesse por assuntos como esses é que move esta pesquisa, e possíveis lacunas no conhecimento sobre o letramento literário na vertente pretendida justificam tal mobilização. Esta pesquisa tem, portanto, como objetivo geral conhecer

metodologias de leitura literária em SW utilizadas por professores da educação básica para alunos surdos. Como objetivo específico, conhecer e descrever especificidades da leitura literária em SW, considerando metodologias distintas adotadas por professores de alunos surdos e suas contribuições para o letramento literário na educação básica.

Como uma pesquisa da área educacional que tem por característica ser mais extensa do que pesquisas de outras áreas, optamos por desenvolvê-la em dois momentos, sendo o primeiro: a) bibliográfica, b) documental; o segundo momento direcionado à pesquisa de campo: a) mapeamento das escolas, b) visita às escolas, c) observação das aulas, d) coleta de documentos, e) entrevistas.

Na busca por instituições que permitissem que os objetivos fossem alcançados, inicialmente, foram encontrados quatro espaços: 1) Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – Bahia; 2) Escola Nydia Moreira Garcêz – Paraná; 3) Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser – Rio Grande do Sul; 4) Escola Especial para Surdos Frei Pacífico – Rio Grande do Sul.

No processo de análise primária dessas instituições, foi observado que a instituição da Bahia era um centro de apoio, que os surdos frequentavam no contraturno e estudavam em escolas regulares que não ofereciam a SW. Embora conste como um importante local de pesquisa, com profissionais engajados, apresentando indícios de informações significativas que condiziam com o tema trabalhado neste estudo, priorizamos como padrão escolas de educação básica. Nesse sentido, as três escolas supracitadas, localizadas na região sul do Brasil, foram selecionadas.

Outra questão a ser pontuada é que as escolas encontradas trabalham pelo método bilíngue para surdos, ou seja, não foram encontradas escolas regulares inclusivas que trabalhassem a leitura literária em SW. Esse dado é interessante se analisado pelo prisma de que a maioria dos alunos surdos estão matriculados nesse segundo modelo de escola. Não menos interessante é o fato de que mesmo que a busca tenha sido feita considerando todas as regiões do Brasil, nada impede que exista alguma outra escola que execute leituras no sentido almejado pela presente pesquisa.

Como participantes da pesquisa, quatro professoras[8] foram selecionadas, tomando por prioridade o fato de serem atuantes em leitura de literatura em SW e por estarem disponíveis nas datas previstas para a pesquisa a campo. A seleção de quatro profissionais para três escolas se deu por uma característica da Escola Frei Pacífico, que trabalha com docência compartilhada, com atuação simultânea de duas professoras em uma mesma sala de aula.

Como procedimentos éticos, conforme orientações do Comitê de Ética em Pesquisas – CEP, foi realizado o cadastramento da pesquisa na Plataforma Brasil[9], e a tramitação ocorreu entre maio de 2019 e setembro de 2019, quando foi obtida a aprovação do CEP, comprovada pelo Parecer Consubstanciado[10].

Com a aprovação, partimos para o segundo momento, a pesquisa de campo. Todas as professoras e instituições investigadas receberam o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE[11]) com as informações sobre a pesquisa, bem como solicitação de participação e opção de recusa de participação. Os termos foram consentidos e assinados.

No primeiro capítulo, intitulado **Leitura de Literatura**, dialoga-se com os estudos de Regina Zilberman, Maria do Rosário Mortatti, Marisa Lajolo, Fanny Abramovich entre outros da área da literatura. A literatura é vista como um campo de utilização da linguagem, constituída de enunciados e vozes sociais diversas que compõem os discursos literários, que serão trabalhados em metodologias de professores para alunos surdos da educação básica.

Pela presente pesquisa ter como público-alvo alunos surdos e professores da educação básica, as literaturas infantis, infantojuvenis e juvenis são trabalhadas associadas à escola. Considera-se neste capítulo informações paratextuais, valores estéticos, características intrínsecas aos gêneros supracitados, a tradição dos atravessamentos dos adultos nesses segmentos literários.

Como tratamos de alunos surdos, organizamos um capítulo intitulado **Literatura Surda** em que se estabelece as diretrizes para o entendimento de uma literatura específica para esse público. Apresentada como um artefato cultural

---

[8] Fato interessante é que todas as profissionais que trabalham a leitura literária em SW são mulheres.
[9] Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>.
[10] O Parecer Consubstanciado do CEP está no Anexo A.
[11] Os TCLEs estão nos Apêndices A e B.

identitário do grupo social surdo e como quesito importante no processo literário, suas formas de representação, sinalizada e escrita, impressa e digital foram trabalhadas. Mesmo que tradicionalmente a evidência seja dada a forma sinalizada e em vídeo, evidenciaremos nesta pesquisa a literatura em escrita de sinais pelo sistema SW.

No terceiro capítulo, os **Procedimentos Teórico-metodológicos** serão apresentados em dois momentos, sendo o primeiro referente à pesquisa bibliográfico-documental e o segundo direcionado ao mapeamento, visita às escolas, observação das aulas, coleta~~s~~ de documentos, entrevistas às professoras. Encerramos o capítulo apresentando os resultados obtidos.

Na **Conclusão,** apresentam-se as reflexões sobre os resultados obtidos, esperando com as informações aqui disponibilizadas ampliar e visibilizar a leitura literária em SW*,* ainda pouco difundida.

2 LEITURA DE LITERATURA

Para a construção deste capítulo, tomamos como pilares de sustentação teórica as concepções de Mikhail Bakhtin, considerando as obras *Estética da criação Verbal* (BAKHTIN, 2006a) e *Marxismo e filosofia da linguagem* (BAKHTIN, 2006b). Dentre os vários conceitos Bakhtinianos, os gêneros discursivos, o dialogismo, a polifonia, a compreensão e atitude responsiva ativa e, por sua vez, a contrapalavra contribuem e são articulados a estudos sobre literatura de Regina Zilberman, Maria do Rosário Mortatti, Marisa Lajolo, Fanny Abramovich, entre outros.

Na leitura da obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, entendemos que Bakhtin considera a concepção interacionista da linguagem, fenômeno de interlocução viva e dialógica por natureza. A literatura é um dos campos de utilização da linguagem e nela circulam enunciados dos mais diversos contextos. Os enunciados de ordem literária participam ativamente de gêneros discursivos literários.

No capítulo *Os gêneros do discurso*, da obra *Estética da Criação Verbal* (2006a), Bakhtin afirma que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (BAKHTIN, 2006a, p. 262). Entendemos que os gêneros discursivos têm sua estrutura composicional de acordo com características e estilos de linguagem próprios de cada manifestação literária, por exemplo, a poesia, a história em quadrinhos, o conto de fadas. Esses gêneros discursivos são carregados de ecos de enunciados precedentes que manterão relação dialógica com enunciações subsequentes, podendo formar outros discursos pertencentes ou não ao mesmo tipo literário.

Os gêneros discursivos do campo literário da Libras também podem circular em campos literários distintos, como o da LP. Materiais traduzidos, interpretados, livros bilíngues, apresentações, textos escritos, sinalizados, legendados, entre outras formas, são encontrados por diferentes suportes e dispositivos, em espaços de circulação surda e ouvinte. Nesses espaços, a relação dialógica pode permitir que os gêneros discursivos e suas características próprias articulem a interação dos sujeitos.

Na perspectiva Bakhtiniana, as relações dialógicas superam a comunicação monológica, de mão única. Abrangem a relação não puramente linguística entre o eu

e o outro, interage os sujeitos, a linguagem e contexto social e, há a valoração das vozes e suas subjetividades (BAKHTIN, 2006b).

Nesse sentido, entendemos que todo texto é inevitavelmente dialógico e que a literatura evidencia sua diversidade composicional. Nessa diversidade dialógica, ocorrem os discursos polifônicos, conceito também Bakhtiniano entendido não só como as várias vozes de um discurso, mas também como a consciência, a valoração da diversidade, bem como da subjetividade de cada voz que compõe o discurso (BAKHTIN, 2006a).

Quando pensamos o texto literário no espaço escolar, estamos admitindo que os alunos leitores, os mediadores de leitura (como professores, contadores de história, tradutores e intérpretes) participam ativamente desse processo. O que se espera é que a discussão sobre o texto perpasse pelos discursos do eu e do outro, que atravesse cada sujeito, considerando seus posicionamentos, suas ideias, sua valoração. Essa polifonia na leitura literária necessita de maior atenção quando tratamos de espaços compostos por alunos surdos e ouvintes, algo comum às escolas inclusivas no país.

Quando tratamos de uma literatura específica como a SW, os conceitos bakthinianos de dialogismo e da polifonia podem casar com a perspectiva das metodologias utilizadas por professores e, podem carregar características similares. A partir de Carvalho (2018), entendemos que, independente das articulações, de funções pedagógicas, ideológicas e linguísticas, o discurso literário como arte, produto social, cultural e estético, pode fomentar debates que apoiem a formação do leitor literário além do desenvolvimento das práticas de mediação da leitura literária nessa vertente. Mas Carvalho adverte:

> No entanto, tal reconhecimento das produções literárias ainda não se faz presente na elaboração de diretrizes, documentos orientadores e dos currículos escolares direcionados às práticas docentes desse campo teórico, visto que é usual encontrarmos no chão da escola práticas de leitura ainda enrijecidas e destituídas de espaços dialógicos em que o professor de Língua Portuguesa possa repensar constantemente a sua relação com as produções culturais e tenha condições objetivas para também tornar-se leitor, em meio ao surgimento de necessidades articuladas com novos cenários políticos, pouco animadores no sentido da valorização docente e das Ciências Humanas na cena educacional brasileira, em que uma perspectiva social da linguagem faz-se imprescindível no contexto da formação leitora. (CARVALHO, 2018, p. 78).

De acordo com o excerto e a dificuldade pela qual passa a prática de leitura literária no país indica que, uma leitura significativa e interventiva pode passar por alguns percalços. Em se tratando de possíveis fracassos na formação leitora dos alunos, o professor, como profissional que tradicionalmente assume o papel de mediação, não pode ser o único responsável. Para além do interesse de desenvolvimento profissional assumido pelo professor, sua formação continuada, as instâncias ligadas a esses profissionais e o repensar do que se entende por leitura de literatura precisam passar por um processo evolutivo em suas diretrizes e seus documentos norteadores.

Considerado o campo literário, tanto da LP quanto da LS, os sujeitos que atuam nesses campos participam da crescente preocupação com a leitura de literatura, principalmente para o público infantil e juvenil. Mesmo que a maior parte dos estudos encontrados nessa temática tenham por foco a LP, a proximidade das questões, anseios, dos resultados, permitem que os estudos mantenham similaridade com questões da Libras.

Priscila Rodrigues Nascimento, em seu artigo *Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista,* publicado em 2011, trata, dentre outros assuntos, da importância de uma leitura interativa envolvendo leitor, autor e texto (NASCIMENTO, 2011). A autora diz que o estudo da leitura literária tem se tornado objeto de investigação por muitos pesquisadores devido aos resultados alarmantes de avaliações que medem o desempenho dos alunos da educação básica. Tais resultados revelam que a leitura no ambiente escolar tem sido realizada com base no reconhecimento de signos linguísticos, focada apenas no aspecto material do texto.

A prática de um tipo de leitura nos moldes da decodificação, em uma obra literária, dificulta para o leitor o desenvolvimento de sua capacidade reflexiva e crítica. A leitura literária balizada por mecanismos de controle como fichas de leitura, avaliação, resumos, pode provocar o distanciamento de um desempenho positivo do leitor. Dessa maneira, o leitor passa a perceber a literatura como uma representação de atividade pedagógica, de obrigação, o que pode acarretar o enfraquecimento e desinteresse pela leitura.

A leitura por prazer, a oferta de literatura para deleite é potencial contribuinte na formação e desenvolvimento. Dalvi (2013) defende a leitura por prazer, mas uma leitura indissociada de seu papel social, ideológico, histórico, político e cultural. Isso poderá acontecer desde que os textos literários sejam apresentados de forma articulada com o mundo da vida.

O leitor que pratica uma leitura focada nos signos linguísticos de uma obra tem mais dificuldade de enfrentar possíveis barreiras como a interpretação significativa, a capacidade de compreender e posicionar-se ativamente frente ao discurso. Em oposição a esse tipo de prática de leitura, nesta pesquisa, tomaremos como eixo o ato de ler a partir dos conceitos de compreensão responsiva ativa e atitude responsiva ativa. Sobre esse assunto, destaca-se que

> [...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva de ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso) toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKHTIN, 2006a, p. 271).

Na prática prazerosa de leitura de literatura significativa, ao alcançar níveis de compreensão do discurso, o leitor tende a se posicionar de forma intencional e participativa, como um elo na cadeia da comunicação discursiva, um conceito que Bakhtin (2006a) nomeia como atitude responsiva ativa. Essa atitude nem sempre se manifesta através da língua, da fala, mas pode se manifestar através de gestos, de expressões faciais e corporais, de sinais - no caso do leitor surdo que tem por língua materna a Libras - e até mesmo no silêncio.

Bakhtin diz que “[...] a compreensão é uma forma de diálogo, ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra do diálogo. Compreender é opor a palavra do locutor uma contrapalavra.” (BAKHTIN, 2006b, p. 137). Desse modo, é na “faísca”, no encontro entre a palavra e a contrapalavra, na interação dos interlocutores do discurso, como sujeitos não passivos, que a leitura significativa acontece. Nesse processo de interação, o mediador (surdo ou ouvinte) e os leitores

surdos participam com seus elementos da linguagem, utilizam todo o corpo, as expressões faciais e corporais, performatizam uma réplica dialógica.

Geraldi (2002) aponta que a compreensão resulta não da palavra em si, mas do encontro com as contrapalavras do leitor. A palavra proferida, lida, é o momento de “startização” para muitas outras palavras do leitor, ou seja, as contrapalavras. Na relação linguística pragmática do ato de interação e linguística estética da literatura, o leitor que não oferece suas contrapalavras não participa significativamente da experiência de leitura literária.

Uma coisa é a leitura com fins pedagógicos, outra coisa é a leitura por prazer. Uma coisa é o professor ou mediador de leitura frente ao leitor passivo, outra coisa é o professor ou mediador de leitura frente ao leitor ativo, ou ao leitor teoricamente passivo que, ao ser instigado, muda seu comportamento, posicionando-se ativamente[12]. Atualmente a atenção dos estudos tem sido direcionada para a leitura literária significativa, para mediadores ativos, para o letramento literário, a formação do gosto pela leitura, a formação de leitores críticos reflexivos, independente da modalidade linguística, do campo de utilização e das características do público-alvo.

Dalvi (2013), apresentando alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola, alerta para o cuidado na estruturação das metodologias. Estas podem abrir portas para um fazer literário mais compreensível, em que os alunos - em seus diversos níveis - não sofram um impacto negativo com a literatura já nos primeiros contatos no espaço escolar. Dessa maneira, almeja-se que haja uma familiarização do leitor em formação com diferentes gêneros, suportes, dispositivos, escritas, tipos, estilos e tópicos relacionados.

No universo escolar, evidenciando o enriquecimento do imaginário, Rouxel (2013, p. 32) pontua sobre a prática da “leitura sensível da literatura”. A autora apresenta reflexões sobre uma leitura praticada nesse ambiente de forma apreciável, de deleite, promovendo criatividade, criticidade, sensibilidade por meio de construção identitária e recomenda:

> É importante confrontar os alunos com a diversidade do literário (cujo conhecimento afina os julgamentos de gosto): diversidade dos gêneros: ao lado de gêneros tradicionais (romance, teatro, poesia, ensaio), os novos gêneros (autoficção, história em quadrinhos, álbum); diversidade histórica:

[12] Evidenciamos aqui a importância da postura assumida pelos sujeitos da interlocução.

> obras canônicas, clássicas, fundadas em valores nos quais uma sociedade se reconhece, obras contemporâneas, literatura viva que lança um olhar sobre mundo de hoje; diversidade geográfica: literatura nacional, literatura estrangeira, principalmente as grandes obras traduzidas do passado e do presente, que se abrem para outras culturas e constituem lugares de compartilhamento simbólico na era da globalização (ROUXEL, 2013, p. 23-24).

Essa sensibilidade na leitura proposta por Rouxel (2013) atualmente pode acontecer por diferentes formas: lida, interpretada, assistida, ouvida, falada, sinalizada, entre outras. No caso do público surdo, ainda são encontradas barreiras no processo de leitura. Citamos como exemplo o fato de ser um grupo social que, mesmo tendo uma língua legítima, a Libras, se apoia na forma escrita de uma outra língua.

Essas mudanças de visão da literatura e suas questões são trabalhadas por Marisa Lajolo em seu livro *Literatura: Leitores e leitura,* publicado em 2001. Na quarta capa da obra está descrito que “um cardápio variado e divertido de acepções da literatura” é oferecido no texto em si. A professora pesquisadora instiga o leitor, a todo momento, com a pergunta: O que é literatura? A partir desse questionamento disposto dezenas de vezes na obra, o leitor vai diacronicamente tomando conhecimento dos discursos construídos sobre o tema, de modo a compreender o quão complexa é a trajetória e conceituação do termo. Dentre as pontuações, ressaltamos que

> discutir literatura é abrir os olhos e ouvidos, e olhar e ouvir em volta, ler livros, meditar sobre frases pintadas a *spray* em muros e edifícios da cidade, e fazer a eles a pergunta: *o que é literatura?* Ou ligar o computador, navegar e perguntar às letras, graúdas ou miúdas, de uma ou de várias cores, que escorrem na tela, na horizontal ou na vertical: *o que é literatura?* (LAJOLO, 2001, p. 13).

Analisando o excerto com olhar positivo para a literatura atual, é possível identificar que as representações podem ser inovadoras e reformuladas, o que exige novas posturas dos sujeitos participantes do processo de leitura. Outra questão a ser pontuada são as ampliações nas representações, considerando um tempo em que se enxergava a literatura como sendo somente a que possuía autores consagrados, ou resumida a obras clássicas, ou a tradição de livro impresso como sinônimo de qualidade.

2.1 Literatura infantil, juvenil, infantojuvenil e a escola

Esta seção apresenta a literatura infantil, a literatura juvenil e a literatura infantojuvenil[13] em interface com o contexto escolar. A professora pesquisadora Regina Zilberman, em seu livro *A literatura infantil na escola,* publicado em 2003, aponta a literatura infantil como um gênero que tem registro de seus primeiros livros na Idade Moderna, no final do século XVII e durante o século XVIII. Fato a se destacar é que até a época citada havia uma desconsideração tradicional relativa à faixa etária infantil, e a criança tradicionalmente participava da vida social adulta.

A Idade Moderna também é o momento do surgimento da escola e do novo *status* dado à infância, no qual mudanças estruturais da sociedade burguesa europeia passam a considerar a criança como grupo social que possui características próprias. Outro motivo de mudança "se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova família", um novo modelo familiar burguês que privilegiasse os laços afetivos, a união familiar. Essas mudanças também geraram meios de controle e manipulação do desenvolvimento intelectual da criança (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

As áreas da pedagogia e da letras, desde suas concepções, mantêm uma relação nem sempre recíproca, ora se aproximam, ora se distanciam, causando avanços e problemas que influenciam diretamente no alcance de seus objetivos. Uma pontuação interessante feita por Zilberman é de que "até hoje, a literatura infantil permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos" (ZILBERMAN, 2003, p. 16). A teórica adverte:

> De um lado, o vínculo de ordem prática prejudica a recepção das obras; o jovem pode não querer ser instruído por meio da arte literária; e a crítica desprestigia globalmente a produção destinada aos pequenos, antecipando a intenção pedagógica, sem avaliar os casos específicos. De outro, 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 (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

Em virtude do que foi mencionado por Regina Zilberman, é compreensível a importância das contribuições das áreas de letras e da pedagogia para a formação leitora do aluno surdo, bem como a reflexão sobre a questão de que as finalidades

---

[13] Dentre as literaturas infantil e juvenil, cada uma com seu respectivo público-alvo, consideramos como literatura infantojuvenil o gênero que tem por público alvo o infantil e o juvenil.

tanto da pedagogia quanto da literatura, devido à proximidade, por vezes, podem ser confundidas ou mesmo impostas. Vê-se que essa questão perpassou todo processo histórico e se estende aos dias atuais, com a diferença de que, na atualidade, considerando o processo evolutivo, pesquisas e estudos sobre os temas têm apoiado novos olhares e perspectivas.

As considerações de Zilberman (2003), mantêm relação dialógica com as considerações de Maria do Rosário Mortatti, em especial com seu livro *Leitura, literatura e escola,* publicado em 2001. Dentre os assuntos abordados na obra, a professora pesquisadora trata da gênese da literatura infantojuvenil relacionando-a à escola, à ascensão da burguesia e ao novo conceito de infância. Pontua que esses acontecimentos mantiveram estreita relação com a educação, com a escolarização e com a ideologia dominante.

Uma das afirmações de Mortatti (2001b) evidencia que "[...] desde que começou a se tornar um gênero à parte (no início ainda sem uma divisão rígida entre crianças e jovens), essa literatura teve especulada sua função pedagógica." (MORTATTI, 2001b, p. 69). É compreensível que, em se tratando de um gênero novo, para um público que até então carregava como adjetivo a insignificância e a não-notoriedade da sociedade, o início tinha grandes chances de ser atrelado à pedagogia, de caráter utilitarista[14]. Tal literatura teve menosprezados o seu estatuto artístico e seus valores estéticos.

Outra pontuação interessante da autora é o fato de que as produções iniciais da literatura dita infantil não eram dirigidas à criança. Muitas das obras apreciadas por leitores mirins não foram pensadas e escritas para esse público, e sim para o público adulto, mas eram oferecidas (ou impostas) nos momentos de práticas de leituras para "[...] dormir e não para sonhar [...]" (MORTATTI, 2001b, p. 72). Essa tendência empobrecedora da literatura para crianças seguiu variando o nível do seu abafamento estético.

Esse breve apanhado no processo histórico relaciona-se com polêmicas, debates e estudos na atualidade, servindo de base para assuntos a serem tratados. A relação entre literatura e pedagogia, a questão estética das obras literárias para

[14] Aqui podemos compreender melhor o termo "colônia" utilizado por Zilberman para o posicionamento da literatura infantil em relação à área pedagógica.

público infantil e juvenil, o *status* de literatura de público de menor prestígio, de subliteratura como uma tendência para esses gêneros literários, os sujeitos que atravessam a leitura de literatura nessa vertente, as especificidades desse gênero na Língua portuguesa e na Libras são temas apropriados para discussão.

Diante todo processo histórico, nos perguntamos, o que realmente se entende por literatura infantil? Evidenciamos a significação dada por Mortatti (2001a), que entende por ser um conjunto de textos escritos por adultos e lidos por crianças, literatura destinada ao público não-adulto, que ainda está em processo de construção de identidade. Possui seus enunciados e discursos oscilando entre gênero literário e gênero didático, e essa oscilação tende a desviar sua função estética de literatura. Nesse mesmo sentido, entendemos as literaturas aqui trabalhadas: literatura infantil, literatura juvenil e literatura infantojuvenil[15].

Quanto à denominação literatura juvenil, Luft (2010) cita que no Brasil esse gênero se solidifica nas primeiras décadas do século XX. Após a década de 1960, começa a florescer uma vasta produção literária, com temas direcionados ao público jovem. Tal qual a literatura infantil, esse gênero também mantém seu *status* de subliteratura e tem seus valores estéticos comprometidos em relação ao caráter pedagogizante.

Na leitura do livro *Introdução à literatura infantil e juvenil atual,* da autora Teresa Colomer, publicado em 2017, constatamos a evolução das publicações para essas faixas etárias, hoje mais específicas que nunca. Foi entendido que a diversidade do material literário produzido tem se direcionado a públicos cada vez mais específicos dentro da categoria infantil e juvenil. São publicações para bebês, para não-leitores, leitores de imagens, leitores de letras, crianças pequenas, pré-adolescentes, adolescentes, jovens etc.

Nesse sentido, literaturas para públicos específicos, como crianças e jovens surdos, cegos, pessoas com necessidades especiais, sem falar nos temas cuja variedade não se pode dimensionar, complementam a pontuação de Colomer (2017). É fato que o aumento da presença desses sujeitos nas escolas ampliou olhares para

---

[15] Sobre esses tipos de literatura, Mortatti em seus artigos *Leitura Crítica da Literatura infantil* (MORTATTI, 2001a) e *Literatura infantil e/ou juvenil: a 'prima pobre' da pesquisa em Letras?* (MORTATTI, 2008), traz uma discussão esclarecedora sobre como essas denominações podem possuir discursos iguais ou similares, as mesmas significações em relação ao processo histórico, e como cada autor pode utilizar a expressão que mais lhe convém, de acordo com seu estudo.

a questão, mas os fatores mercadológico e econômico também têm participação ativa nas inovações para esses públicos. Contudo, não há como determinar com precisão os possíveis leitores, pois nada impede que crianças e adolescentes acessem obras supostamente direcionadas aos adultos. Na mesma lógica, os adultos também podem se interessar pelas literaturas destinadas ao público infantil e juvenil.

Mortatti (2001b) pontua a característica histórica da subordinação dessa literatura à autoridade do adulto, seja na família, seja na escola, em diferentes contextos sociais. A prática de leitura, principalmente no ambiente escolar, carrega a tradição de ser mediada por adultos até mesmo na escolha das leituras que serão realizadas por essas crianças e jovens, há o atravessamento de adultos.

Quando levamos essa questão para a leitura literária com crianças e jovens surdos, tal prática vem acompanhada de adultos com algumas especificidades, como serem profissionais bilíngues, surdos ou ouvintes. Antes mesmo da leitura empírica, o objeto literário, em sua concepção e difusão, é atravessado por vários profissionais, além dos disponíveis em sala de aula. O processo começa com os autores, passando por editores, revisores, ilustradores e por uma equipe especializada na pré-seleção de obras para o público a que se destina. Ao adentrar à escola, o material passa por outro círculo de avaliação composto por pedagogos, bibliotecários, professores, tradutores e intérpretes de Libras, entre outros.

E o que exatamente se espera do professor, um dos últimos profissionais adultos a acessar o material de literatura destinado a público infantil e juvenil? Uma postura para além do transmissor de conteúdo, um posicionamento de mediador em uma relação de reciprocidade entre os alunos e as múltiplas possibilidades de se apropriar do conhecimento, compreendendo e produzindo sentidos. De modo gradual, aquele profissional que tradicionalmente transmitia conhecimento está abandonando essas práticas para assumir uma postura de interventor construtivo de si e do outro (MORTATTI, 2001b).

A tarefa não é fácil, mas possível e válida, à medida que entendemos que estratégias podem ser criadas, posturas podem ser assumidas e experiências devem ser vivenciadas. É na prática, na escola, no dia a dia que a leitura de mundo acontece e as literaturas infantis, juvenis e infantojuvenis, multifacetadas e múltiplas fazem parte desse processo. Tanto o professor, os mediadores de leitura literária, quanto os

alunos não vêm desprovidos de experiências anteriores de vida para o espaço educacional. Esses sujeitos, ao serem expostos à leitura literária, podem passar por momentos de execução de práticas construtivas. A esse respeito, Mortatti propõe:

> O professor é, concomitantemente, alguém que participa ativamente desse processo; alguém que estuda, lê e expõe sua leitura e seu gosto, tendo para com o texto a mesma sensibilidade e atitude crítica que espera de seus alunos. Para seu trabalho prático, os critérios de seleção de textos devem ser, entre outros, aqueles decorrentes da sua "frequentação de leitura" (MORTATTI, 2001b, p. 141).

O processo de leitura precisa ser uma constante nas práticas dos professores. Os protocolos de leitura são instrumentos válidos tanto para o leitor aluno quanto para o leitor professor. Nesse sentido, destaca-se o fato de os professores se formarem "[...] como leitores para interferir criticamente na formação qualitativa do gosto estético de outros leitores." (MORTATTI, 2001b, p. 142).

Canguçu (2013), assumindo uma postura menos romantizada da prática de mediação, apresenta o professor como um profissional que precisa assumir uma postura de letrador no amplo significado do letramento literário, ampliando o foco para além do ler e escrever (práticas da alfabetização). A escola, como espaço funcional de práticas literárias, também ocupa o papel de mediadora no processo, ou seja, a importância do resultado positivo na formação leitora ativa (além da alfabetizadora) precisa ser assumida pela instituição, por outras instâncias como os responsáveis pela educação da cidade, do país, sendo necessários o apoio e a promoção de subsídios as instituições e aos profissionais.

2.2 Protocolos de leitura

Roger Chartier, em seu livro *Praticas de leitura,* publicado em 2001, explica que protocolos de leitura são dispositivos produzidos com a intenção de apoiar na compreensão e interpretação da leitura. Ao direcionarmos esse assunto à leitura literária na escola, a utilização dos protocolos tanto pelo professor quanto pelo leitor, ponderando uma série de requisitos, como especificidades de origem da obra, produção gráfica, autor, entre outros, pode levar a modos e práticas de leituras mais expressivas. "O protocolo de leitura define quais devem ser a interpretação correta e

o uso adequado do texto, ao mesmo tempo em que se esboça seu leitor ideal" (CHARTIER, 2001. p. 20).

Entendemos que a significação para o "leitor ideal", trabalhado por Chartier, é subjetiva à medida que consideramos os pensamentos de cada sujeito que atravessa o processo de leitura. Esse "leitor ideal" seria como uma representação, um norte que direcionasse a uma suposta forma adequada de leitura, um sentido pré-determinado, subjetivamente construído por autores, editores, revisores, ilustradores, professores, entre outros. Assim sendo, trata-se de "[...] um leitor ideal que decodificaria o sentido ideal pretendido pelo autor e por todos os demais que interferiram na obra." (LOUREIRO, 2009, p. 83).

O sentido pré-determinado, a intencionalidade imposta por cada atravessamento no material literário, é modificada e complementada ao ser confrontado com leitores reais e subjetivos. O "leitor ideal" pode remeter a uma leitura ideal que, devido à multiplicidade de atravessamentos explícitos e implícitos "[...] escapam completamente ao controle ou previsões significativas do texto [...]" (PÉCORA, 2001, p. 12).

Uma obra literária, independente do suporte em que se apresente, é produzida nesses padrões e, à medida que os leitores acessam a obra e depositam nela sua subjetividade, a leitura passa a ser uma espécie de recriação da criação primeira produzida pelo autor. O mesmo acontece com os protocolos de leitura nas escolas, produzidos por professores subjetivos e intencionados, tendo por receptores alunos leitores que farão interpretações diversas que normalmente transcendem as intenções dos professores e dos autores. Esse ir além é o que precisa ser almejado na prática de leitura significativa, em oposição a leituras rasas que costumam se limitar à superfície do texto, enredo e personagens, por exemplo.

Os elementos comunicativos são indissociáveis na obra literária e nos protocolos de leitura. O quarteto autor-material literário-mediador-leitor precisam dialogar no intuito de contribuir para uma compreensão ativa. Considerando o leitor professor e o leitor aluno como "leitores contrastantes e de práticas semelhantes" Chartier pondera que

> [...] cada leitor, a partir de suas próprias referências, individuais ou sociais, históricas ou existenciais, dá um sentido mais ou menos singular, mais ou menos partilhado, aos textos de que se apropria. Reencontrar esse fora-do-

> texto não é tarefa fácil, pois são raras as confidências dos leitores comuns sobre suas leituras. (CHARTIER, 2001. P. 20).

Entendemos que os participantes dos processos de leitura de literatura, mesmo sendo subjetivos, na prática dialogam, ora se aproximando, ora se distanciando, independentemente da posição hierárquica em que se encontrem. O professor pode encontrar na produção de protocolos de leitura uma ferramenta oportuna que promova a interação entre linguagem e mente, e o desenvolvimento de práticas e compreensões outras, que não só a "[...] produzida mecanicamente pela maquinaria do texto [...]" ou mesmo estanque, uma "[...] interpretação correta [...]" (CHARTIER, 2001, p. 20).

De acordo com Chartier (2001), quando falamos em leitura de literatura, considerando o senso comum, nosso pensar nos remete a um material que evidencie a escrita alfabética, letras, palavras. Em tempos atuais, as formas e grafias de transcrever a linguagem não se resumem ao alfabeto, podemos usar como exemplo os livros impressos atualmente, multifacetados.

Em se tratando de livros, os dispositivos tipográficos dessas produções revelam intenção editorial, capa, quarta capa, apresentação da obra, ilustrações, fontes utilizadas, informações extras, títulos, formatos dos textos, entre outros.

Aqui, podemos dialogar com Chartier (2001) e Genette (2009), sobre a importância das informações paratextuais verbais e não-verbais, apresentadas em maior ou menor intensidade, a gosto do autor e da equipe editorial. Esses quesitos podem fazer parte de protocolos de leitura e potencializar a interação material literário-professor mediador-aluno. Nesse aspecto:

> Os dispositivos tipográficos têm, portanto, tanta importância, ou até mais, do que os "sinais" textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto. Permitem um comércio perpétuo entre textos imóveis e leitores que mudam, traduzindo no impresso as mutações de horizonte de expectativa do público e propondo novas significações além daquelas que o autor pretendia impor a seus primeiros leitores (CHARTIER, 2001. p. 100).

A partir desse excerto, é conveniente a reflexão sobre textos que, apesar de serem produzidos com uma determinada intenção, sofram embate no confronto com as leituras subjetivas dos leitores, munidos de conhecimento de mundo anterior, culturalmente e socialmente distintos. Esses leitores tendem a se abrir à pluralidade

de interpretações e compreensões sobre um mesmo texto, principalmente se a prática de leitura ocorrer em ambientes escolares. Ainda nesse sentido registra Valtão:

> As condições de materialização do texto irão se atrelar diretamente ao sentido construído pelo leitor a partir da leitura. Essas ferramentas pensadas tanto pelo autor quanto pelos responsáveis pela editoração, impressão e circulação do texto contribuirão, de certa forma, para o entendimento do texto lido. Elas estão arraigadas na percepção obtida daquele objeto cultural e dão legibilidade à obra lida, desde os elementos textuais, os recursos gráficos, presença ou não de ilustração, tipo de papel, até o tamanho da obra estão ligados ao entendimento do texto (VALTÃO, 2016, p. 45).

A leitura do escrito ou sinalizado nas produções resulta em constituição de significações diversas, impossíveis de serem previstas por aqueles que produzem o material, por exemplo, escritores, revisores, tradutores, ilustradores. O leitor tem liberdade para fazer outras leituras. Nas contribuições de Genette (2009) entendemos que as ilustrações e as imagens presentes no material impresso ou digital fazem parte da estrutura visual de leitura, são exemplos tipográficos de protocolo de leitura e têm sua utilização fortemente marcada na literatura infantil e juvenil. As formas como podem ser feitas tais leituras, os diálogos possíveis entre elas e os suportes onde essas produções são lidas constroem significados e condutas leitoras não estanques.

Ainda no sentido de atualidade e outras formas de se ler a literatura, observa-se que a população surda mundial, que se comunica pela língua de sinais de cada país, é um exemplo de público de modalidade linguística distinta das línguas orais, que seguem ocupando os mais diferenciados espaços na sociedade e apresentando especificidades próprias da sua comunicação visuo-espacial. Esses diversos acessos fazem com que as características desse grupo social sejam percebidas.

A literatura em SW prevê um tipo específico de leitor, que já tenha sido alfabetizado no sistema de escrita mas, por ser a escrita que mais se aproxima da forma sinalizada da Libras, a contextualização pode acontecer e apoiar os primeiros passos dos iniciantes nesse sistema e, consequentemente, na literatura específica.

3 LITERATURA SURDA

Este capítulo aborda a temática da literatura surda, um tipo literário específico que tem por público-alvo os surdos. Para tal, é preciso familiarizar-se com suas significações e características, visando a entender a riqueza de seus detalhes e poder

trabalhar suas literaturas. Destacamos, de antemão, que uma das especificidades comuns dessa literatura é a de sua apresentação a partir da Libras, mas não só por ela.

De acordo com Karnopp, Klein e Lunnardi-Lazzarin (2011), enquanto a Libras não era reconhecida como uma língua legítima, não se reconhecia a cultura nem mesmo a literatura surda. Mesmo diante desse fato, as histórias sinalizadas, contos, piadas, histórias de vida e poemas circulavam entre os surdos, apresentando uma cultura viva. Nesse contexto, e como parte dessa cultura, já havia, então, amostras de literatura surda presente. Com o advento do reconhecimento da Libras[16], as perspectivas começaram a mudar, despontando um crescimento do número de materiais bilíngues literários e não literários. A literatura surda brasileira está em meio a um processo de difusão e estruturação de seu sistema literário.

Para se tratar de um tipo específico de literatura, é necessário entendê-la como um produto social. Strobel (2008) afirma que a literatura surda é um artefato cultural que "[...] traduz a memória das vivências surdas [...]" (STROBEL, 2008, p. 56) e vem sendo transmitida de geração em geração, no seio familiar, nos espaços onde se encontram surdos, entre os mais idosos e os mais jovens. Essas transmissões são recebidas pelas gerações mais jovens, que, em um certo momento da vida, as repassavam para outras gerações. Esse era o modo tradicional de conhecimento da literatura surda, e, como meio tradicional, ainda se conserva (STROBEL, 2008).

Ao intitularmos uma literatura como "surda", são acionadas (intencionalmente ou não) reflexões de valoração estética da obra, do autor, do público, de especificidades. Para aqueles que fazem parte da comunidade surda, que possuem algum conhecimento sobre a causa, o povo e, a língua, as reflexões dessa valoração estética normalmente são positivas. Em se tratando dos grupos dominantes no segmento literário, a marca surda pode resultar em dificuldade de acesso aos materiais, e as causas podem ser o pouco conhecimento sobre a questão, o poder mercadológico baixo se comparado a outros tipos literários, o desinteresse na confecção de nova produções, entre outros.

Considerando o empenho dos surdos que se comunicam por meio das Línguas de Sinais, de desenhos, expressões corporais, faciais e de imagens visuais, no seu

[16] Lei nº 10.436. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm.

processo de desenvolvimento, sentiu-se a necessidade de registrar muitas dessas experiências de forma escrita. Em meio ao processo, alguns surdos se aperfeiçoaram tornando-se escritores da LP escrita, e as primeiras produções surdas brasileiras foram registradas nessa forma. Processo similar aconteceu com a escrita de sinais pelo sistema SW[17] (STROBEL, 2008).

Quando tratamos de uma literatura específica para o público surdo, os atos de fala são enriquecidos e ganham outros suportes e dispositivos que não só o livro impresso, tradicional para a língua oral. A partir da perspectiva Bakhtiniana, entendemos que os atos de fala para esse contexto podem se materializar de diversas formas: no audiovisual, nas ilustrações, na sinalização da história, nas expressões faciais e corporais, na performatização, entre outros. Pode-se demandar novos profissionais integrantes (tradutores, intérpretes), novas formas de produção, novos leitores (faixa etária, nível de conhecimento da língua, do suporte ou dispositivo).

Esse enriquecimento dos atos de fala ampliam as possibilidades de leitura literária. Carvalho (2014) diz que o ato de leitura não corresponde apenas à reprodução da fala do autor da obra, mas ao estímulo a um posicionamento e a uma atitude responsiva ativa do leitor. Os mediadores no processo de interlocução entre leitores e texto podem estimular a prática da leitura de modo que extrapole as questões específicas do texto, apoiando, assim, uma atividade reflexiva e consciente.

A partir das contribuições de Genette (2009), entendem-se os paratextos como componentes que se constituem como exemplos de atos de fala. Mas o que seriam os paratextos? São informações que acompanham o texto principal podendo ser elemento verbal ou não-verbal, como capa, quarta capa, folhas de rosto, biografias, orelhas, desenhos para colorir, atividades infantis interativas dispostas no posfácio, glossários (muito comuns na literatura surda), entre outras. No caso da capa e quarta capa, o teórico salienta que são paratextos de posicionamentos privilegiados.

Todas as informações que estão no conjunto da literatura têm uma função, para a qual intencionalmente foram alocadas. A composição paratextual é formada de enunciados que constituem o discurso impresso ou digital do material literário. Os tipos de paratextos da literatura surda são similares aos utilizados nas literaturas da

[17] Por ser a escrita utilizada no foco da investigação desta pesquisa, no próximo subcapítulo trataremos com mais propriedade desse sistema.

LP e têm participação intensa quando tratados nas literaturas infantil, infantojuvenil e juvenil das duas modalidades linguísticas.

No interior das comunidades surdas, as tecnologias de informação foram valiosas aliadas no processo de produção e difusão da literatura surda. Mesmo com o surgimento do sistema escrito SW, as literaturas sinalizadas ainda são majoritárias no segmento. Entende-se por literatura sinalizada aquelas realizadas principalmente com o uso do corpo, uma literatura performática. A Libras é uma língua sinalizada que tem como uma de suas características a utilização das mãos e de todo o corpo na performance comunicativa. Essa forma de expressão é equivalente à fala nas línguas orais, na contação de histórias da literatura.

As literaturas de forma sinalizada são produções culturais surdas produzidas de maneira espontânea, na comunicação dos surdos, da comunidade surda. Podem ser encontradas em várias circunstâncias, como no meio televisivo, na internet, principalmente em programas e canais infantis, e “[...] por meio dos registros visuais, em categorias artísticas como encenações, propagandas, piadas e demais manifestações de pessoas surdas.” (KARNOPP; KLEIN; LUNARDI-LAZZARIN, 2011, p. 24). Vejamos alguns exemplos:

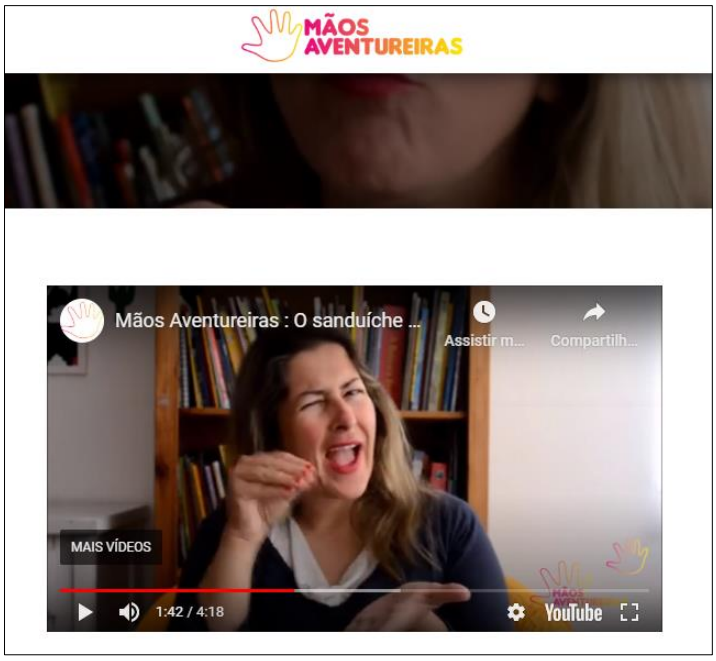
Imagem 1 – Cordel em Libras

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=KQChyvNe2Ac. Acesso em: 10 jul. 2020.

Imagem 2 – Turma da Mônica: o corpo fala

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=WDHFOT_XNRE&t=325s. Acesso em: 10 jul. 2020.

Imagem 3 – O sanduíche de Maricota no blog Mãos Aventureiras



Fonte: https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-sanduiche-da-maricota/. Acesso em: 10 jul. 2020.

Nas imagens acima, identificamos diferentes opções de apresentação e tema para público infantil e juvenil na forma sinalizada, utilizando o suporte digital: *A chegada de Lampião no Céu* (Imagem 1) é uma literatura de cordel apresentada em Libras por Félix Oliveira, tradutor e intérprete de São Paulo. *O corpo fala* (Imagem 2)

é uma literatura em quadrinhos apresentada por Rebeca Nemer, tradutora e intérprete de São Paulo. *O sanduíche de Maricota* (Imagem 3) é uma narrativa infantil apresentada pela professora surda Carolina Hessel no blog Mãos Aventureiras desenvolvido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Esses são alguns exemplos de manifestações culturais nessa vertente que oferecem temas, discursos, informações paratextuais, que pode potencializar metodologias produzidas por professores para práticas de leitura.

Na observação das imagens, é possível perceber a presença de paratextos verbais e não-verbais. Os cenários onde as contações de histórias acontecem possuem riquezas de informações. Na imagem 1, nota-se a caricatura do protagonista caracterizado com chapéu de cangaceiro, roupa estilizada e óculos redondo (características do cangaceiro Lampião, personagem histórico popular), acompanhado de outra caricatura que remete a um santo religioso. Há um fundo animado de estrelas, o tradutor e intérprete posicionado em tamanho maior que o habitual para o trabalho de interpretação em vídeo. Na análise, também é possível observar o profissional apontando para cima, o que remete a pensar no título ou no céu. Em formato de vídeo, a história é contada em Libras sinalizada e narrada em LP.

Na imagem 2, encontramos a Mônica como protagonista, com as suas expressões faciais e corporais marcadas. Um fundo que remete a uma praça, um jardim bem colorido. A tradutora e intérprete é posicionada em tamanho maior que o habitual para o trabalho de interpretação em vídeo. Na análise, é possível identificar a profissional fazendo o sinal próximo à orelha e intensificando sua performance com expressões faciais e corporais, o que remete à performance da protagonista Mônica. Em formato de vídeo, a história é contada em Libras sinalizada e narrada em LP.

Na imagem 3, a professora surda aparece em destaque e performatiza a história que é rica em detalhes. Um fundo físico remete a uma biblioteca particular, um lugar de descobertas. Chamam a atenção as expressões faciais e corporais da contadora. Nesse recorte, ela sinaliza o sinal “falta,” no sentido de estar faltando alguma coisa no sanduíche da protagonista Maricota. Em formato de vídeo, a história é contada em Libras na forma sinalizada com a utilização das mãos e de todo corpo, uma performance. Não há tradução ou legenda para LP, nesse vídeo a contadora sinaliza e apresenta as páginas do livro. Os três recortes são amostras de quantas

informações podem ser encontradas na extensão da literatura em vídeo e como foram realizadas as contações das literaturas.

No caso específico da literatura surda infantil e juvenil, o leque de opções permite que diferentes metodologias sejam construídas. Uma mesma literatura pode ser lida e trabalhada por diferentes prismas, sempre direcionadas à prática de leitura sensível e significativa, de enriquecimento cultural e de mundo. O convívio das crianças surdas com crianças ouvintes, com os repertórios literários extensos para a LP podem ser quesitos provocadores do desejo de novas leituras, do despertar da curiosidade, do conhecimento de novos gêneros que não só os já produzidos em Libras sinalizada e/ou escrita para surdos.

A faixa etária infantil e a juvenil são facilmente atraídas pelo mundo digital, e o acesso diário acontece na vida de boa parte da população brasileira. Nesse sentido, entendemos que a literatura surda precisa estar cada dia mais presente e ter ampliados os seus modos de representação. A literatura impressa é um objeto naturalizado para o público ouvinte; quanto aos surdos, a literatura sinalizada é a mais usual. Adaptações clássicas na literatura surda nacional, como *Cinderela Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003) e *Rapunzel Surda* (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2005), estão disponíveis em vídeo (utilizando a Libras sinalizada) e, menos frequente, na forma impressa (utilizando a SW e a LP).

A literatura sinalizada em formato audiovisual normalmente é acompanhada pela LP em legendas ou áudio. Gumiero e Silva (2019) citam que esse tipo de apresentação também é encontrado no objeto impresso, utilizando personagens em 2D[18]. Esse modo permite a visualização registrada do sinal feito em Libras sinalizada. O livro *A Lenda da Erva Mate*, publicado em 2006 pelo projeto Mãos livres da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), é um exemplo dessa proposta.

[18] Sobre o personagem em 2D, a imagem 4 apresenta no lado superior, acima da escrita da Língua portuguesa, os desenhos do personagem vistos apenas por um ângulo, fazendo os sinais em Libras.

Imagem 4 – Livro *A lenda da Erva Mate*

Fonte: http://aprendendoeensinandocomsurdos.blogspot.com/2014/08/livro.html. Acesso em: 10 jul. 2020.

As literaturas surdas impressas podem ser produzidas utilizando a escrita da LP, a Libras em 2D, a escrita de sinais pelo sistema SW, ilustrações e, normalmente, apresentando-se temas relacionados à comunidade surda. É comum que as literaturas surdas impressas venham acompanhadas da versão em vídeo disponibilizada em DVD. Embora estejamos aqui evidenciando materiais literários bilíngues, vale destacar que existe literatura surda que utiliza somente a língua materna Libras, como é o caso do livro *Ser*, de Kácio de Lima, publicada em 2018, nele o autor utiliza somente a escrita de sinais pelo sistema SW.

Em relação aos modos de ler, Carvalho (2018) assevera que o professor tem papel importante na interlocução, promovendo a ponte entre tantos conhecimentos, atravessando e sendo atravessado pelos discursos. A autora salienta a necessidade de práticas de leitura que provoquem no leitor uma compreensão ativa que atue na sua formação, que articule a vida concreta a imaginária e provoque a participação desse leitor, manifestando suas emoções e sensações, uma atitude responsiva ativa. Ressalta-se, então, que:

> Ao tratar a Literatura apenas como um componente curricular na escola, sujeito a prescrições e práticas enrijecidas e sem qualquer ligação com a satisfação e a expressão de humanidade que subjaz ao universo dos leitores, a escola aniquila a possibilidade da experiência de leitura e a dialogia

> possível no encontro dessas experiências compartilhadas entre esses sujeitos que lêem (CARVALHO, 2018, p. 87).

A literatura e a pedagogia trabalhadas em um mesmo espaço, a escola, necessitam que seus objetivos, mesmo que aproximados, sejam executados de forma que um não se sobreponha ao outro. Uma possível cultura da literatura atrelada a atividades pedagógicas, podem influenciar nos resultados da leitura, evidenciando o didático e deixando o lúdico em segundo plano. Ao tratarmos de crianças e jovens, uma das características é que sejam públicos naturalmente criativos, em fase de oscilação entre o real e o imaginário, que vivem o concreto, mas se permitem voar por terras e lugares longínquos e desconhecidos.

Nessa linha, Abramovich (2009) diz que, quando estamos tratando de leitura de histórias para crianças, estamos tratando de ficção, de leituras não óbvias, que permitem gargalhar, chorar, sentir tristeza, alegria, irritação, discordar, concordar, opinar. No caso da literatura impressa, manusear, folhear, analisar ilustrações. “E ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula.” (ABRAMOVICH, 2009, p 17).

3.1 A escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*

O sistema SW foi criado a partir das notações de dança intitulada *DanceWriting,* criadas por Valerie Sutton, em 1972. Pesquisadores da língua de sinais dinamarquesa foram os primeiros a verificar as semelhanças entre as notações e as características das línguas de sinais. Em meio aos estudos, a partir de adaptações e adequações, surgiu, então, esse importante sistema de escrita em 1974. Atualmente pesquisadores de vários países debruçam atenção a essa escrita, inclusive o Brasil, cujas pesquisas de nível acadêmico são encontradas nos bancos de dados das universidades e em repositórios online (BARRETO; BARRETO, 2015)[19].

Strobel cita que em outros tempos, onde os estudos sobre os surdos e suas especificidades ainda eram pouco produzidos, acreditava-se que a língua de sinais era ágrafa. A autora considera o sistema SW como um artefato cultural linguístico e um fato histórico do povo surdo e, acredita ser um avanço essa forma de escrita ter

[19] Nas páginas finais desse livro, os autores disponibilizaram dezenas de artigos publicados no Brasil sobre a escrita de sinais pelo Sistema *SignWriting*.

se tornado uma disciplina nas graduações de Letras Libras das universidades federais do Brasil, contribuindo para a sua multiplicação e difusão no cenário brasileiro (STROBEL, 2008).

Gesser (2009) pontua que a língua de sinais não é ágrafa. Diz que a SW é um bem cultural comprometido com o fortalecimento e emancipação linguística do povo surdo. Refletindo sobre o processo evolutivo, inspirada nos dizeres da pesquisadora Marianne Rossi Stumpf, a autora diz que um dos grandes desafios desse sistema de escrita é o de tornar sua grafia o mais concisa e o mais clara possível. Fato comum a qualquer sistema de escrita.

A leitura em SW possui uma estrutura não linear, é escrita na forma vertical, seguindo a mesma lógica estrutural do corpo humano. Alguns sinais são icônicos, mas vale ressaltar que tal escrita não é ideográfica, são registros linguísticos fundamentados. Para o público surdo, essas características são muito importantes, pois facilitam o entendimento dos sinais, do conteúdo escrito e o contexto da leitura com mais precisão, sem ficar preso somente à decodificação (BARRETO; BARRETO, 2015).

A escrita de sinais chegou ao Brasil pelo Rio Grande do Sul, em 1996, por meio do grupo de pesquisa liderado por Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa. Desse grupo destacou-se como precursora do sistema de escrita a pesquisadora surda, Marianne Rossi Stumpf. Alguns anos mais tarde Marianne defendeu sua tese intitulada *Aprendizagem de escrita de língua de sinais pelo sistema* SW*: língua de sinais no papel e no computador*, produzida e defendida como aluna da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

De 1974 aos dias atuais, esse sistema de escrita foi utilizado em vários países. Ferramentas e softwares próprios para esse tipo de escrita foram criados, dentre eles o SW-Edit, uma criação brasileira que foi amplamente difundida e que serviu de base e influência para a criação do software *SignPuddle* em 2004, uma plataforma online, atualmente a ferramenta mais utilizada e importante no registro escrito da língua de sinais (BARRETO; BARRETO, 2015).

A criação de uma escrita para um povo teoricamente sem escrita dialoga com as reflexões de Calvet (2011). O teórico aponta que as sociedades de tradição escrita com seus escribas e bibliotecas seguiam resolvendo seus problemas de comunicação

e foram mais tarde sendo empoderados pelo *boom* da tecnologia de informação. Relata ainda que era prática comum no meio social relacionar os povos sem escrita com o analfabetismo, iletramento, estupidez, incultura. Para além dessa questão, as sociedades com escrita alcançam valoração cultural e econômica, enquanto as sociedades sem escrita são consideradas inferiores.

A escrita de sinais pelo sistema SW e a escrita da LP, são ferramentas indispensáveis ao desenvolvimento dos surdos, principalmente em processos de alfabetização, leitura e letramento. A SW é considerada a forma escrita da língua materna dos surdos, e a LP, como a língua majoritária em uso no Brasil, está em todos os espaços. A apropriação dessas escritas pode permitir a esse público a mudança da visão ideológica apresentada por Calvet. A esse respeito entende-se que:

> A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam a nossa experiência e a nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas) (BAKHTIN, 2006a, p. 282-283).

Para apropriação da leitura de literatura em SW, o aluno surdo precisa desenvolver habilidades e competências de ler e escrever com compreensão. Para isso, espera-se que um profissional professor alfabetizador tenha atravessado sua vida escolar e oferecido subsídios para o desenvolvimento intelectual desse aluno. A escrita SW pode ser registrada à mão e a partir de ferramentas como o *SignPuddle*. Atualmente é comum professores que trabalham a SW desenvolverem metodologias que interagem a escrita a mão e a escrita com o auxílio das tecnologias.

Imagem 5 – Captura de tela da página inicial do *SignPuddle* Online; países que alimentam a plataforma

Fonte: http://www.signbank.org/*signpuddle*2.0. Acesso em: 10 jul. 2020.

O *SignPuddle* comporta sinais de 80 países em média, sendo alimentado diariamente. Dentre suas funções, permite criar e registrar sinais e disponibiliza um banco de dados[20] de sinais para pesquisa. Esse *software* também é utilizado na criação de literatura em SW, permitindo o registro escrito digital de sinais soltos, frases e textos, bem como customizar os registros, fazendo uso de tamanho de fontes, formatos, cores, ajustes de qualidade etc. Trata-se de uma ferramenta funcional principalmente para professores que trabalham a SW.

Pesquisadores de vários estados do Brasil voltam a atenção a especificidades dessa escrita, em especial sobre as questões da aquisição, alfabetização, conhecimento e simplificação. Sobre práticas de leitura efetiva, formação de leitor em SW, metodologias dos professores nesse segmento, não foram encontrados estudos. A tese de Carla Damasceno de Morais intitulada *Escrita de sinais: supressão de componentes quirêmicos da Escrita da Libras em* SW, do ano de 2016, é um exemplo de pesquisa com informações sobre a simplificação da modalidade escrita dessa língua (MORAIS, 2016). Além do que é defendido na tese, em termos escritos, da

[20] No dia 10 de abril de 2020, havia 45.323 ocorrências de sinais alimentados só pelo Brasil.

necessidade de representação dos registros de forma facilitada, favorecendo a escrita e a leitura, outro quesito que merece destaque é o olhar da autora surda sobre a escrita da sua própria língua.

Segundo Silva et al. (2018), a escrita de sinais pelo sistema SW coexiste com outras formas escritas criadas no Brasil, sendo elas: a Escrita de língua de sinais – ELiS (de 1997), o Sistema de escrita da Libras – SEL (de 2009) e a Escrita visogramada das línguas de sinais – Visografia (de 2016). Pelo fato de o sistema SW ser utilizado em nível mundial e ter sua forma escrita mais aproximada da forma sinalizada, não temos a intenção de aprofundar nas informações sobre as criações citadas neste parágrafo, deixamos o caminho aberto aos interessados e relatamos que há pesquisas e livros disponíveis sobre esses sistemas[21].

A SW como uma escrita recente, ainda pouco utilizada pela maioria da comunidade surda brasileira, vem mostrando presença em materiais de diversos segmentos, principalmente na literatura, destacando-se na literatura infantil. As publicações nesse segmento já permitem encontrar produções com conteúdos inovadores.

[21] Para mais informações:
http://www.signwriting.org/archive/docs5/sw0472-BR-Licoes-SignWriting.pdf
https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/91819/249018.pdf
http://sel-libras.blogspot.com/
https://www.visografia.com/

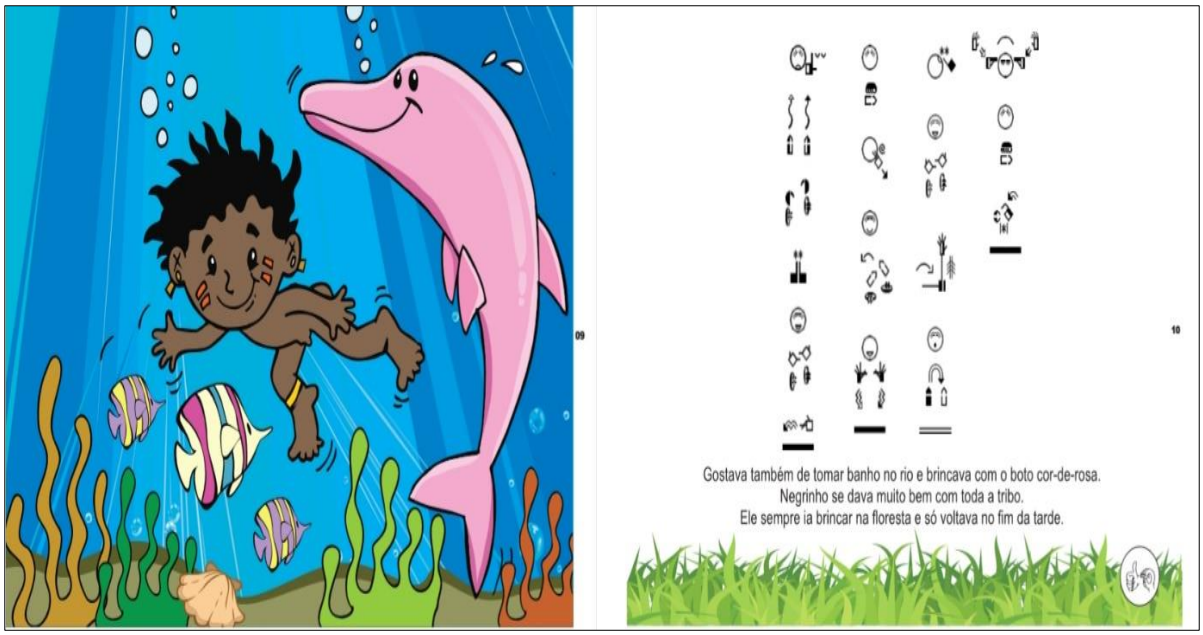
Imagem 6 – Turma da Mônica em *SignWriting*: HQ

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=DxVnVipNT-U. Acesso em: 10 jul. 2020.

Imagem 7 – Dinossauro e a Formiga: Dia de Olimpíadas

Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=UQ1ZrIWrKe0. Acesso em: 10 jul. 2020.

Imagem 8 – Livro Negrinho e Solimões: ilustração e textos escritos



Fonte: http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/programas/napne-1/arquivos/negrinho-e-solimoes.pdf/view. Acesso em: 10 jul. 2020.

Nas imagens acima, identificamos diferentes opções de apresentação e temas para público infantil e juvenil na forma escrita em SW, disponibilizados no suporte impresso e digital. Os três recortes são amostras da variedade de informações que podem ser encontradas na extensão dos textos impressos e dos vídeos, e como foram realizadas as narrativas das traduções literárias.

A literatura *Turma da Mônica: HQ* (Imagem 6) é uma história em quadrinhos que tem por fonte a revista em quadrinhos da Turma da Mônica, muito popular no Brasil. Na análise do recorte, foram apresentadas a protagonista Mônica e sua amiga Magali. A imagem é colorida, as personagens foram ilustradas de forma que houve intensidade de expressões faciais e corporais, ou seja, evidencia informações paratextuais. Na observação da escrita SW foi possível perceber que essas características foram bem marcadas. Essa tradução independente foi produzida por Miguel de Castro Silva, tradutor e intérprete do Piauí.

A literatura *Dinossauro e a Formiga: Dia de Olimpíadas* (Imagem 7) é uma história originalmente sem texto escrito, mas narrada em LP. Tem por fonte o *Conto de Fadas do Pocoyo*, uma série de desenho animado internacional muito popular no Brasil, principalmente com crianças em idade pré-escolar. Na análise do recorte,

percebemos o colorido vivo, o personagem e os objetos em tamanho maior e destaque nas informações paratextuais. O tradutor se baseou na associação imagem/narrativa em LP do texto fonte, para escrever a tradução em SW sem áudio. Como o suporte fonte foi em vídeo, a história apresenta várias situações e o tradutor consegue acompanhar as expressões faciais e corporais dos personagens descrevendo em SW. Essa tradução independente foi produzida por Miguel de Castro Silva, tradutor e intérprete do Piauí.

O livro *Negrinho e Solimões* (Imagem 8) é uma literatura impressa e digital que tem por autora e intérprete a surda Tatyana Sampaio Monteiro, e por tradutores Madson Barreto e Raquel Barreto. Foi produzido pelo Núcleo de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. Na análise do recorte, percebe-se que as ilustrações mostram riqueza de detalhes e dialogam por meio da leitura visual aos textos escritos em LP e SW. Os tradutores marcaram as expressões faciais e corporais amistosas do personagem Negrinho e do animal boto rosa. Os textos não são extensos, o que facilita a compreensão.

Esses exemplos de materiais literários podem ser associados a metodologias desenvolvidas por professores. Uma mesma literatura pode ser lida e trabalhada por diferentes prismas, sempre direcionadas à prática de leitura sensível e significativa, de enriquecimento cultural e de mundo. Esses materiais, no ambiente escolar de domínio majoritário de crianças e jovens ouvintes, podem ser quesitos provocadores do desejo de se familiarizar à cultura do colega aluno surdo, da curiosidade por materiais com características pouco conhecidas, do conhecimento de novos temas e leituras.

Na contramão do que é habitual nos gêneros literários infantil e juvenil da LP como a consideração histórica de gênero menor, de subliteratura, as produções em SW para crianças e jovens foram justamente as que causaram a visibilidade e atenção a essa escrita. Ocorre que, desde sua chegada ao Brasil, em 1996, os primeiros estudos já envolviam escolas e crianças surdas, ou seja, a SW no país se iniciou pela área pedagógica.

As instituições escolares e os professores que trabalham a SW no nível da alfabetização produzem materiais didáticos que têm em comum a utilização de regras gramaticais, de produção de frases, de escrita de sinais soltos ou frases soltas,

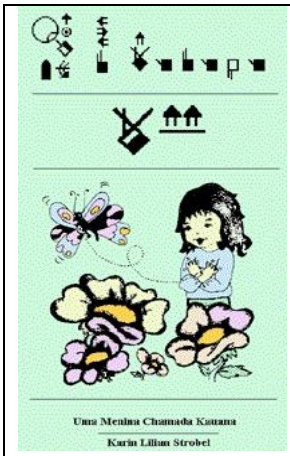
decodificação, entre outras estratégias de aprendizagem de ler e escrever. Outro fato é que poucas instituições de ensino conseguiram alcançar o patamar de leitura literária efetiva nesse sistema de escrita, por ser pouco difundido.

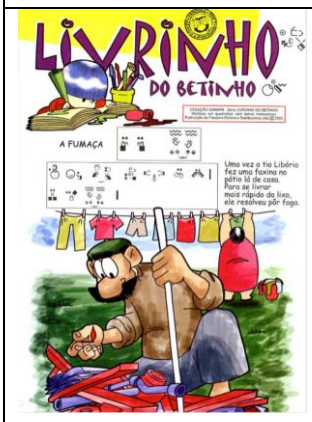
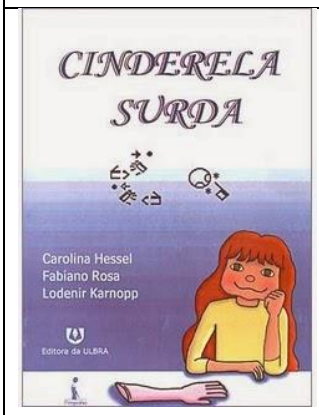
Na direção da ampliação da visibilidade das literaturas em Libras, concordamos com Dallan (2013), quando fala sobre o surgimento de novos materiais em língua de sinais por diversos gêneros, e destaca a necessidade de pesquisas de coleta de dados que atualizem o material disponível no país. Esses estudos colaboram diretamente com o professor que atua com os alunos nos espaços escolares, ou seja, a teoria indissociada da prática.

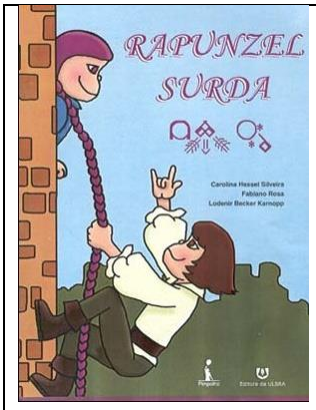
Nesse sentido, foi realizado um levantamento de produções literárias com SW, contemplando o impresso e o digital. Nesse levantamento, buscamos apresentar algumas informações paratextuais e, o lugar onde esses materiais podem ser encontrados.

Dialogando com a contribuição de Dallan, esse apanhado foi estruturado com o objetivo de ampliar olhares para esse importante sistema de escrita. O professor mediador literário, que busca a compreensão ativa, o desenvolvimento e formação leitora dos alunos surdos, pode utilizá-lo para abrir portas a outras tantas formas de apresentação em SW. Indo além de materiais já publicados, entendemos que a produção independente e a criação de outros recursos para o trato com a literatura podem oferecer resultados significativos.

Quadro 1 – Levantamento de materiais com SW

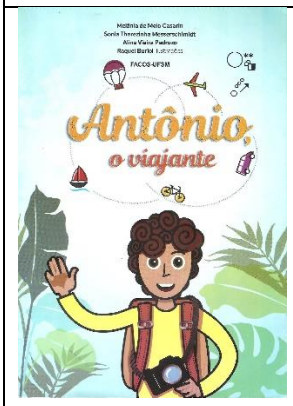
	**Título: Uma menina chamada Kauana**	**Dados complementares:** Ano de publicação: 1997; Editora: Feneis; Obra Bilíngue LP/SW; Impresso; SW escrita na horizontal; Disponibilização de glossário ao final da obra; somente capa colorida; Primeira publicação em 1995 utilizando a Libras sinalizada por meio de personagem 2D;
	Autora: Karin Lilian Strobel	
	Tradutores: Marianne Rossi Stumpf; Antônio Carlos da Rocha Costa	

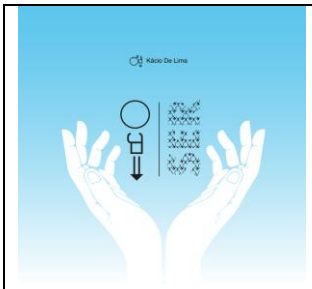
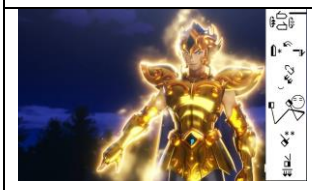
		Material disponível: http://signwriting.org/library/children/uma/uma.html
	Ilustradora: Karin Lilian Strobel	
	**Título: Livrinho do Betinho**	**Dados complementares:** Ano publicação: 2002; Editora: Fanzona; Impresso; Obra bilíngue LP/SW; SW escrita na horizontal; Ilustrações coloridas - conservamos a descrição dos produtores igual consta na obra; Material disponível: http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0063-BR-LivRinHo.pdf
	Autores: Equipe de Antônio Carlos da Rocha Costa e Ivana Gomes da Silva	
	Tradução: Diogo Souza Madeira	
	**Título: Cinderela Surda**	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2003; Editora: Ulbra; Releitura do clássico Cinderella; Obra bilíngue LP/SW; Impresso; SW escrita na horizontal; Ilustrações coloridas; Fonte: https://www.editoraulbra.com.br/catalogo/produto/297/CINDERELA-SURDA -Visualização: https://books.google.com.br/
	Autores: Carolina Hessel; Lodenir Karnopp; Fabiano Rosa	
	Tradutora: Marianne Rossi Stumpf	
	Ilustrador: Carolina Hessel	

	**Título: Rapunzel Surda** **Autores:** Lodenir Becker Karnopp; Carolina Hessel **Tradutora:** Marianne Rossi Stumpf **Ilustrador:** Carolina Hessel	Dados complementares: Ano de publicação: 2005; Editora: Ulbra; Impresso; Releitura do clássico Rapunzel; Obra bilíngue LP/SW; SW escrita na horizontal; Ilustrações coloridas; Fonte: https://www.editoraulbra.com.br/catalogo/produto/214/RAPUNZEL-SURDA Visualização: https://books.google.com.br/
	Título: Feijãozinho Surdo **Autora:** Liège Gemelli Kuchenbecker **Tradutoras:** Erika Vanessa de Lima Silva; Ana Paula Gomes Lara **Ilustradora:** Liège Gemelli Kuchenbecker	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2009; Editora: Ulbra; Impresso + digital; Obra bilíngue LP/SW; SW escrita na vertical; Ilustrações coloridas; Fonte: https://www.editoraulbra.com.br/catalogo/produto/298/FEIJOZINHO-SURDO
	Título: Sol e as ovelhas **Autora:** Angélica Rizzi	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2010; Produção independente; Impresso; obra Trilíngue: SW escrita na vertical; Língua portuguesa, Inglês e *SW*; Livro confeccionado em

	Tradutoras: Patrícia Ughi Barbosa; Renata Heinzelmann **Ilustrador:** Auracébio Pereira	papel reciclado; ilustrações duplicadas: Uma colorida e outra para colorir; Livro interativo; Fonte: www.angelicarizzi.com
	Título: Manoelito, o palhaço tristonho **Autora:** Angélica Rizzi **Tradutoras:** Patrícia Ughi Barbosa; Renata Heinzelmann **Ilustrador:** Eduardo Medeiros	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2014; Produção independente; Impresso; Obra Trilíngue: Língua portuguesa, Inglês e *SignWriting*; Livro confeccionado em papel reciclado; SW escrita na vertical; Ilustrações duplicadas: uma colorida e outra para colorir; Livro interativo; Fonte: www.angelicarizzi.com
	Título: Negrinho e Solimões **Autora:** Tatyana Sampaio Monteiro **Tradutores:** Madson Barreto; Raquel Barreto	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2014; IFAM; Impresso + digital; Obra bilíngue LP/SW; SW escrita na vertical; Digital: tradução em Libras no DVD; Ilustração colorida; Disponibilização de glossário ao final da obra; Núcleo de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal do Amazonas – IFAM.

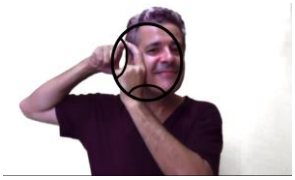
	Ilustrador: Sérgio Barbosa Lopes Júnior	Material disponível em: http://www2.ifam.edu.br/pro-reitorias/extensao/proex/programa
	Título: A proibida **Autor:** Paulinho Moska **Tradutor:** Tom Min Alves	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2014; Tradução independente; Tradução para SW de melodia em LP; Escrita em SW; Fundo com flashes dos cantores; Protagonista sinalizante; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=D9TGLVadkuY
	Título: Medo de amar **Autor:** Vinícius de Moraes **Tradutor:** Tom Min Alves	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2015; Tradução independente; Tradução de poesia de Vinícius de Morais; Escrita em SW; Fundo colorido com imagens do autor; Protagonista sinalizante; Material Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=iLAcy9WM3-w
	Título: Os mistérios do jardim de Mimi e Lulu **Autora:** Alessandra Ayres **Tradutora:** Sônia Therezinha Messerchimidt **Ilustrador:** Benhur Borges da Silva	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2015; Editora: Conceito; Impresso; Obra bilíngue: LP/SW; Capa colorida; Ilustração em preto e branco; SW escrita na vertical; Livro Digital fonte: www.amazon.com.br/mistérios-jardim-Mimi-Lulu-Português-ebook/dp/B07JHRGYDS

	Título: Onze histórias e um segredo: Desvendando as lendas amazônicas **Autora:** Arlice Lopes Monteiro et al. Organizadora: Taísa Aparecida Carvalho Sales **Tradutores:** João Paulo Ampessan, Tom Mim Alves, Débora Campos Wanderley **Ilustrador:** Edilson Morais e Silva	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2016; IFAM; Impresso + digital; Obra bilíngue LP/SW; SW escrita na vertical; Digital: tradução em Libras no DVD; Ilustração colorida; Núcleo de Tecnologia Assistiva do Instituto Federal do Amazonas – IFAM. http://www2.ifam.edu.br/ Material disponível em: http://www.signwriting.org Digital: https://goo.gl/RDNECC?fbclid=IwAR1ZjRJ2CN7MnUBzQo-I-zcvoAR-jr89PpPoj-Vbt6xS1crpBPsuavkrf90
	**Título: Antônio, o viajante** **Autora:** Melânia de Melo Casarin **Tradutoras:** Aline Vieira Pedroso; Sonia Therezinha Messerschimidt **Ilustradora:** Raquel Buriol	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2018; Editora: Facos - UFSM; impresso; digital disponível por meio de QR Code; Obra bilíngue LP/SW; Ilustração colorida; SW na vertical; Fonte: http://projetomaoslivres.ufsm.br

	**Título: SER** **Autor:** Kácio de Lima **Tradutor:** Kácio de Lima **Ilustrador:** Kácio de Lima	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2018; Produção independente; Impresso; Digital; Primeiro livro de poema em SW; SW na vertical; Ilustração colorida na capa Material disponível em: http://www.SW.org/archive/docs13/sw1213_Brasil_Previa_Livro_SER_Kacio_de_Lima.pdf
	**Título: Os Cavaleiros do Zodíaco em *SignWriting*** **Tradução:** Miguel de Castro Silva	**Dados complementares:** Ano da tradução: 2019; Tradução independente; Tradução de anime; Ilustração colorida; escrita em SW; Glossário disponibilizado no final da história; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=kYBn6pS_s0Y&t=14s
	Título: Dragon Ball Super em *SignWriting* **Tradução:** Miguel de Castro Silva	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2019; Tradução independente; Tradução de anime; escrita em SW; Ilustração em preto e branco; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=05k-Ugs08Pw Para download: https://libraslegenda.com/dragon-ball-super-em-sw/

	Título: Dinossauro e a Formiga Dia de Chuva **Tradutor:** Miguel de Castro Silva	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2019; Tradução independente; Tradução de literatura sem texto, narrada em inglês; Conto original de Pocoyo's Fairy Tales for Children; Ilustração colorida; escrita em SW; Glossário disponibilizado no final da história; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Rf031DysvC8 Para Download: https://libraslegenda.com/
	Título: Dinossauro e a Formiga Dia nas Olimpíadas **Tradutor:** Miguel de Castro Silva	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2019 Tradução independente; Tradução de literatura sem texto, narrada em inglês; Conto original de Pocoyo's Fairy Tales for Children; Ilustração colorida; escrita em SW; Glossário disponibilizado no final da história; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UQ1ZrIWrKe0 Para Download: https://libraslegenda.com/
	Título: Dinossauro e a Formiga Dia de Praia	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2019; Tradução independente; Tradução de literatura sem texto, narrada em

	Tradutor: Miguel de Castro Silva	inglês; Conto original de Pocoyo's Fairy Tales for Children; Ilustração colorida; escrita em SW; Glossário disponibilizado no final da história; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6zgatM7lttU Para Download: https://libraslegenda.com/
	Título: João e Maria **Autoras:** Tatiane da Silva Lima; Thaiane Souza Macambira **Tradutoras:** Tatiane da Silva Lima; Thaiane Souza Macambira **Ilustradora:** Jaqueline Pinto Souza	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2019; Produção independente; Obra em SW; formato PDF; Ilustração colorida; Releitura do clássico João e Maria; Glossário disponível no final do livro; PDF disponível em: http://pergamum.ifbaiano.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000031/000031b7.pdf
	Título: Turma da Mônica em Escrita de sinais – *SignWriting* **Tradução:** Miguel de Castro Silva	**Dados complementares:** Ano de tradução: 2019; Tradução independente; Tradução de história em quadrinhos da Revista Turma da Mônica; Texto original em LP; Ilustração colorida; Material disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DxVnVipNT-U

		Para Download: https://libraslegenda.com/
	**Poema surdo em *SignWriting***	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2019; Produção independente; Poema sinalizado aliado a SW; protagonista surdo; Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=b-MDPkF3Z-M
	Autor: Nelson Pimenta	
	Título: O Silêncio da amizade	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2019; Produção independente; Impressa; Obra bilíngue LP/SW; Ilustração colorida; SW na vertical; Vendas: Escola Frei Pacífico – Porto Alegre
	Autora: Silvana Corrêa da Silva	
	Tradutora: Alessandra Ayres	
	Ilustradora: Monika Papescu	
	Título: Chapeuzinho Vermelho Surda	**Dados complementares:** Ano de publicação: 2019; Editora: Letraria; impresso; digital disponível por meio de QR Code; Obra bilíngue LP/SW; Ilustração colorida; SW na vertical; Fonte: https://loja.letraria.net/produto/chapeuzinho-vermelho-surda-libras/
	Autor: João Batista Alves de Oliveira	
	Tradutor: Rundesth Saboya Nobre	
	Ilustrador: João Batista Alves de Oliveira	

Fonte: Montagem própria da autora.

Nesse levantamento, o critério de escolha das produções se deu por serem materiais que, independente do ano de publicação, circulem atualmente entre pesquisadores, estudantes e pela comunidade surda. Essa circulação se dá pela forma impressa, digital, em formatos como o *Portable Document Format* (PDF), entre outros.

Como acontece em qualquer modalidade linguística, algumas produções não alcançam um número expressivo de publicações, não causam interesse no público ou no mercado editorial preocupado com o poder de venda. Tomando por exemplo as publicações em SW, observamos que alguns títulos já não são mais produzidos, o que torna dificultoso ou impossível o acesso a esses materiais em dias atuais.

4 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Pensar sobre as literaturas em *SignWriting*, o percurso formativo do gosto por esse tipo específico de leitura e, a formação leitora do aluno surdo, permite refletir sobre as práticas de leitura e as experiências culturais vivenciadas por esses alunos. Nesse contexto, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo exploratório descritivo que visa a conhecer e descrever metodologias de leitura literária em SW desenvolvidas por professores de surdos. Para tal, lança mão da abordagem qualitativa, que lhe fornece dados sobre os diferentes métodos utilizados pelas professoras em suas aulas com alunos surdos.

Desse modo, a pesquisa se desenvolve em dois momentos, com metodologias distintas. O primeiro momento se subdivide em: a) bibliográfica, com a busca por estudos sobre o assunto; e b) Documental, no que diz respeito a materiais em SW escrita e digital. O segundo momento, no caso a pesquisa de campo, se organiza em: a) mapeamento de escolas, b) visita às escolas, c) observação das aulas, d) coleta de documentos e e) entrevistas. Apresentamos a seguir, de forma mais detalhada, os procedimentos adotados.

4.1 A pesquisa bibliográfica-documental

A pesquisa bibliográfica se desenvolveu em três eixos, sendo eles a) estudos sobre a literatura e suas especificidades, b) estudos sobre materiais literários em escrita de sinais e c) metodologias de leitura literária em escrita de sinais. Esses tópicos proporcionaram aporte teórico, como as reflexões de Chartier, Lajolo, Cândido, Bakhtin, Zilberman, Mortatti, Dalvi, Ceccantini, Karnopp, Gesser, Strobel, entre outros, fazendo com que fosse possível desenvolver e sustentar o objeto de estudo, um tema ainda pouco explorado.

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa bibliográfica põe o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito, filmado. As autoras ressaltam que esse tipo de pesquisa não significa mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas propicia o exame de um tema novo, possibilitando chegar a conclusões inovadoras.

Na mesma direção, Triviños (1987) entende que o acompanhamento a trabalhos já produzidos pode fornecer dados atuais e relevantes relacionados ao tema sobre que se propõe discorrer. O autor cita que o estudo da literatura pertinente representa uma fonte indispensável de informações, podendo evitar possíveis erros, servindo de suporte para novas investigações.

Como pesquisa documental, realizou-se um levantamento de materiais literários em SW na forma escrita e digital. Nesse sentido, optou-se por seguir um caminho incomum e apresentar não uma lista completa, com todas as publicações ao longo dos anos, mas evidenciar produções que, de alguma forma, circulam nos espaços sociais atualmente, e que viabilizam o acesso, principalmente pela comunidade surda.

4.2 Pesquisa de campo

De acordo com Lakatos e Marconi (2003), a pesquisa de campo tem por objetivo “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles.” (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 186).

A pesquisa de campo se dá no local onde os fatos de interesse da pesquisa ocorrem, visando à compreensão empírica de fatos sociais. Os dados coletados, as análises e as interpretações fazem parte da pesquisa de campo. No caso desta pesquisa, para o bom andamento desse procedimento, deu-se início pelo mapeamento das possíveis instituições em que seria possível coletar os dados necessários. Selecionados os espaços, foram feitos os registros a partir de filmagens, fotografias, escritos e de recordações.

4.3 Mapeamento

Iniciando a pesquisa de campo, realizou-se um mapeamento de escolas de educação básica com alunos surdos, em busca de profissionais que realmente trabalhassem com a leitura literária em SW. Esse processo de seleção, um tanto

quanto complexo, demandou uma certa cautela. Quase a totalidade de escolas encontradas que trabalham a SW no Brasil ainda se encontram em nível de alfabetização (ler e escrever).

Como resultados primários da investigação, foram identificados profissionais em quatro instituições de ensino no Brasil: a) Centro de Apoio Pedagógico de Ipiaú – Capi, Bahia; b) Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz, Paraná; c) Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser, Rio Grande do Sul; e d) Escola Especial para surdos Frei Pacífico, Rio Grande do Sul.

Das quatro instituições, foi observado que a instituição da Bahia era um centro de apoio, que os surdos frequentavam no contraturno e, as escolas de educação básica em que estudavam regularmente não ofereciam a SW. Embora esse centro conste como um importante local de pesquisa, com profissionais engajados que apresentam indícios de informações significativas condizentes com o tema trabalhado neste estudo, priorizou-se, aqui, trabalhar como padrão escolas de educação básica.

4.4 Campos de investigação

As investigações foram realizadas em três escolas, sendo visitados dois estados, o Rio Grande do Sul e o Paraná. Fato interessante é que tais escolas se localizam na mesma região por onde, de acordo com os aportes teóricos e históricos, a SW adentrou o Brasil, da qual surgiram os primeiros pesquisadores. Sobre a apresentação dos dados coletados, seguiu-se a ordem das visitas: 1º) Escola Especial para Surdos Frei Pacífico em Porto Alegre – RS; 2º) Escola Estadual de Educação Especial Reinaldo Fernando Coser em Santa Maria – RS; 3º) Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz em Paranaguá – PR. As três instituições são escolas bilíngues para alunos surdos.

Nos primeiros contatos com as instituições, como material humano de investigação, oito professoras foram contatadas. Os contatos iniciais foram realizados via e-mail e *WhatsApp,* por mensagens e chamadas de vídeo, como forma de estabelecer uma relação de cordialidade e de confiança com as possíveis participantes. De acordo com Triviños (1987), essa postura assumida permite um estímulo a respostas e participações mais relevantes, claras e válidas.

> Para amenizar estas dificuldades, o pesquisador deve realizar uma série de atividades preliminares tendentes a esclarecer sua visão de cada um de seus possíveis informantes. Isto significa realizar contatos informais com a maior quantidade possível de pessoas que estão envolvidas no processo social que interesse (TRIVIÑOS, 1987. p. 144).

Desse número de professoras pré-contatadas, foi preciso realizar uma seleção mais específica devido à extensão de dados que poderiam ser coletados, sendo elencados como critérios: a) professoras que trabalham com a leitura de literatura em SW; b) seleção de uma professora por instituição; c) professoras que estariam em serviço e disponíveis nas datas previstas para visita a campo.

Nesse sentido, quatro profissionais foram selecionadas. A escola Frei Pacífico trabalha pelo sistema de docência compartilhada com duas professoras regentes em sala, o que resultou no montante de quatro participantes. As três instituições e as quatro professoras receberam o TCLE, no qual constavam as informações sobre a pesquisa, solicitação de participação ou recusa de participação. Os termos foram assinados, consentidos e, portanto, autorizados.

Partiu-se, desse modo, para a parte mais empírica da pesquisa, os procedimentos de observação e entrevista. Após a descrição analítica de significados para o procedimento de observação, deu-se início à apresentação de um breve histórico e os dados da observação, separados por instituição. Essa estrutura foi adotada tomando como premissa o entendimento dos dados coletados.

4.5 Observação

Esse meio de coleta de dados foi realizado nas escolas, a partir de observações semiestruturadas planejadas, com data e hora marcada, responsáveis e professoras de cada escola contatadas. Assumiu-se a postura de pesquisadora espontânea, tomando o cuidado de inferir o mínimo possível nos momentos de observação em sala de aula, privilegiando a postura de espectadora. Para as observações, foram utilizados recursos como registros escritos, de memória, fotográficos e de filmagens.

> Tanto quanto as entrevistas, a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como o principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Esse tipo de observação tem como vantagem a coleta de informações mais precisas, a presença do pesquisador no ambiente pesquisado que pode permitir o levantamento de novas hipóteses (além das preconcebidas). Dados novos coletados podem oferecer “direções inesperadas e, assim, proporcionar ao pesquisador novas visões e ideias”. Uma das desvantagens é que, pelo fato de o pesquisador estar presente na observação, os comportamentos tanto do professor quanto dos alunos e o andamento da aula podem ser alterados, o que pode influenciar os resultados (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 205).

Do início da pesquisa até esse ponto, as participantes foram tratadas como professoras, a partir daqui, como procedimentos éticos, o uso de pseudônimos foi adotado no intuito de preservar o anonimato e as informações pessoais. Em algumas passagens, será possível observar os pseudônimos adotados, a saber: Jasmim, Hortênsia, Margarida e Tulipa, nomes de flores conhecidas no Brasil.

Para registro do conteúdo das observações, foi utilizado como aporte teórico principal a obra *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, publicado em 1986, tendo por autoras Menga Lüdke e Marli E. D. A. André. Os registros respeitam parte descritiva e reflexiva das observações.

4.6 Escola Frei Pacífico: breve histórico

A Escola Especial para Surdos Frei Pacífico foi fundada em 1956 em Porto Alegre – RS. É uma escola filantrópica que tem por mantenedora a Congregação das Irmãs Franciscanas de Nossa Senhora Aparecida. Atualmente oferece educação infantil, fundamental I e II. Além dos serviços educacionais, oferece serviços clínicos, religiosos, e mantém um centro social para os alunos e para a comunidade. As aulas da educação básica são ofertadas no turno vespertino e, no turno matutino, funcionam os outros serviços ofertados e oficinas (aula de Libras, teatro, reciclagem etc.).

A escola segue um método não tradicional de práticas educativas, apoiando-se nas características do Projeto Escola da Ponte[22], desenvolvido por José Pacheco, em Portugal. Não há seriação, os alunos são considerados por competências e

[22] Mais informações disponíveis em: http://www.escoladaponte.pt/novo/.

habilidades, seguindo uma filosofia inclusiva e cooperativa discente e docente. As salas são temáticas, ou seja, são os alunos que trocam de sala dependendo da grade curricular do dia.

De acordo com a vice-diretora da instituição, atualmente a escola tem 56 alunos surdos e deficientes auditivos regularmente matriculados. Os primeiros contatos com a SW ocorreram na escola em 2012. Esse sistema de escrita é ensinado e trabalhado de forma natural. Segundo o relato da vice-diretora da instituição,

> [...] as crianças vão criando as próprias escritas delas, porque elas leem e entendem e, aí, depois, elas fazem essa comparação da delas com o do professor, e aí elas vão, elas mesmo vão se corrigindo, se consertando ali na sua escrita, e vão fazendo como tem que ser. Então, a gente acaba não forçando a criança, Ah, tem que ser assim! Tem que ser desse jeito! Daquele jeito! [...] claro, se tem muita dúvida, a gente entra em um consenso, conversa, dialoga, *né*? Mas, geralmente, cada um vai fazendo do seu jeito também ali. É como escrever a Língua Portuguesa: cada um de nós tem um jeito de escrever, não vai dizer que o meu jeito é o certo e o seu *tá* errado, cada um tem a sua escrita. Existe a escrita convencional, a escrita formal, como o português, a escrita de sinais é a mesma coisa. A configuração da mão, *pra* que lado que vai, isso, sim, a gente cuida, *pra* corrigir se *tá* vendo que *tá* meio fora daquilo que é *pra* ser. Aí, sim, mas, senão, não. As próprias crianças vão chegando nesse nível de observar o que é que é, como é que tem que ser e porque que tem as coisas, eles mesmo chegam a um certo ponto que eles perguntam por que tem esse asterisco, por que que não tem? Por que que tem a seta? Por que que não tem? Tudo bem natural, não é nada forçado. Quando nós começamos, os alunos maiores tiveram mais resistência, porque, como eles já eram alfabetizados, eles já usavam o português, com bastante dificuldade, claro, *né*? Então eles resistiram bastante ao uso da escrita de sinais, mas os professores insistiram bastante e sempre colocavam, colocavam na prova, colocavam no quadro as duas opções, português e a escrita de sinais, e aí foi, e hoje todos eles usam. E quando não tem eles pedem.

(Vice-diretora da Escola Frei Pacífico).

Em se tratando dos alunos maiores, a vice-diretora pontua que houve uma certa resistência quando se começou a utilizar a SW na escola, pelo fato de esses alunos já serem alfabetizados em português, mesmo usando-o com dificuldade. Então, os professores utilizaram metodologias assertivas que apoiaram a abertura para uma nova escrita, mais aproximada de sua língua materna. Como forma de apoiar o desenvolvimento da SW no corpo escolar, os docentes receberam formação continuada, através de duas edições de cursos de escrita de sinais.

A primeira edição do curso teve por tema os elementos introdutórios, as características do sistema e suas regras. A segunda edição foi mais voltada à prática de tradução, leitura, escrita, leitura e compreensão de literatura na língua em

destaque. Esses cursos apoiaram as práticas de trabalho com esse sistema de escrita na instituição. Atualmente é prática comum a tradução para SW das literaturas trabalhadas com alunos, bem como o material de aprendizagem, inclusive de provas.

4.7 Observação na Escola Frei Pacífico

A observação na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico foi realizada no dia 18 de novembro de 2019, no turno vespertino, na turma Meio Ambiente. Como dito, a escola agrupa os alunos por habilidades e competências. Como escolha dos nomes das turmas, baseou-se na Campanha da Fraternidade[23] criada pela Igreja Católica Apostólica Romana, mas promovida de forma ecumênica.

A aula observada foi a da disciplina Língua Portuguesa 1, que ocorreu em sua sala temática das séries iniciais. Essa aula foi ministrada por duas professoras ouvintes bilíngues denominadas Jasmim e Hortênsia, que trabalhavam na forma de docência compartilhada, em uma relação dialógica, não havendo hierarquia entre elas. A sala observada contava com 14 alunos, com meninos e meninas na faixa etária de 10 a 14 anos. Como ponto de observação, optou-se pelo fundo da sala, de modo que a visibilidade das observações não fosse afetada e os resultados sofressem o mínimo possível de interferências devido à presença de uma pessoa estranha ao grupo.

Como docência compartilhada, uma das estratégias para o bom andamento da aula é a ministração da prática de leitura literária por uma professora, enquanto a outra a assessora. O lugar de fala das professoras é, normalmente, acordado em planejamento pré-estabelecido, podendo ocorrer, entretanto, inversão de função caso seja necessária e conveniente. Assim, elas trabalham as práticas de leituras alternando a função de ministrar e assessorar. Verifica-se o atravessamento de duas professoras mediadoras no processo de leitura de literatura, algo incomum na maioria das escolas.

Em um instante anterior ao início efetivo da aula, ocorreu um importante momento de interação entre as professoras denominadas e a pesquisadora responsável por este estudo. Dessa interação, resultaram algumas informações que

[23] Mais informações www.cnbb.org.br.

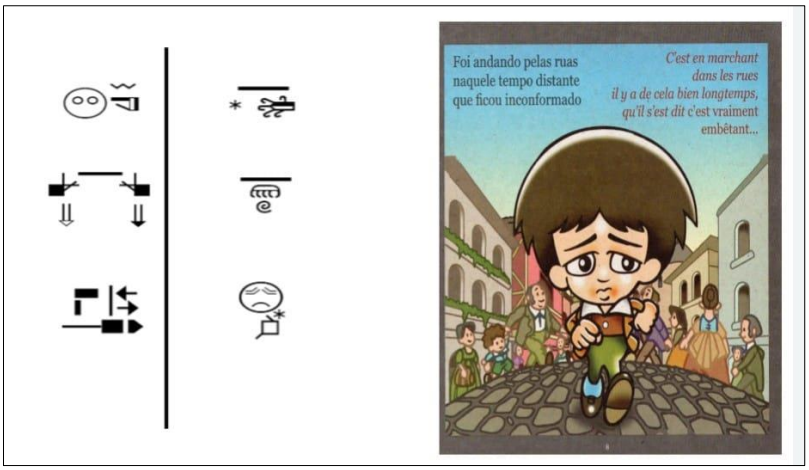
seriam importantes para o entendimento da maneira como se organizam as práticas de trabalho. No planejamento das aulas, os projetos literários são trabalhados semestralmente. No caso do semestre vigente, o livro escolhido pelas profissionais foi *Karl Marx,* da coleção Filosofinhos, publicado em 2009 pela Tomo Editorial, editora local. Esse livro é originalmente bilíngue, LP e Língua Francesa, e foi traduzido para a SW a partir das profissionais dessa instituição. Um exemplar dessa tradução foi impresso em papel colorido, plastificado e encadernado, para uso interno, em sala de aula. Como um material originalmente bilíngue, tem-se, agora, a tradução trilíngue, mas, como o foco do trabalho, consideram-se apenas as línguas escritas do Brasil.

Compreendeu-se, aqui, a escolha da obra como um tema inovador para o público que se pretende atingir. Tem-se uma obra fonte adaptada para a faixa etária pretendida (inclusive o protagonista é apresentado como criança), de leitura facilitada, trabalhando a Filosofia e um dos maiores pensadores do século XIX, Karl Marx, sua postura estudiosa, trabalhador comprometido com as questões sociais, como a desigualdade no mundo. Esses fatos provocaram na pesquisadora a curiosidade sobre o desenrolar da prática que estava sendo proposta.

Imagem 9 – Capa do livro *Karl Marx* da coleção Filosofinhos

Fonte: Hassen (2009).

Imagem 10 – Livro Karl Marx: ilustração e textos escritos



Fonte: Recorte da tradução produzida pelas professoras da escola Frei Pacífico a partir de Hassen (2009).

As leituras literárias propostas pelas professoras não se resumem a um único dia, mas constituem um projeto literário que pode durar dias e meses, e a observação em sala aconteceu em meio ao projeto de leitura do *Karl Marx*. Isso significa que a aula observada era como uma continuação das metodologias de leitura de literatura planejadas por Jasmim e Hortênsia. O livro fonte e a tradução já haviam sido apresentados aos alunos, que os manusearam e folhearam e, além disso, cópias do material traduzido[24] já haviam sido distribuídas.

[24] A tradução da obra, as impressões, inclusive as cópias distribuídas aos alunos são financiadas pelas professoras.

Imagem 11 – Livros traduzidos pelas profissionais da Frei Pacífico

Fonte: Material produzido pelas professoras da escola Frei Pacífico, digitalizado pela pesquisadora.

O livro *Karl Marx* é apenas um dos títulos traduzidos para serem trabalhados em projetos de leitura de literatura em SW. Outros títulos como *A vaca no telhado* (NICOLELIS, 1987), *O grande rabanete* (BELINKY, 1990), *O livro da Paz* (PARR, 2004) já haviam sido traduzidos e trabalhados em semestres anteriores. Todas as traduções são planejadas e confeccionadas na interação entre as profissionais[25]. Após sua utilização, esses materiais são dispostos na biblioteca da escola.

[25] Vale ressaltar que traduções e produções de materiais bilíngues, para serem utilizados em sala de aula, são práticas comuns entre os profissionais que trabalham com alunos surdos.

Imagem 12 – Ambiente da leitura de literatura em SW

Fonte: Imagem capturada na escola Frei Pacífico.

É possível observar que as carteiras não são organizadas no formato tradicional, em fileiras (como mostra a Imagem 12). Essa organização é intencional. O espaço entre grupos de carteiras favorece o ir e vir, a interação e autonomia dos alunos. Entende-se, aqui, essa prática como um tipo de desconstrução de padrões tradicionais que favorece a prática de leitura de literatura em sala de aula.

Na sala, as informações em LP e escrita de sinais pelo sistema SW mantêm-se destacadas nas paredes, o alfabeto, as informações de consoantes e vogais em separado, os dias da semana. Há uma estante em forma de casinha de acesso fácil para os alunos, com diferentes literaturas em LP. Ao fundo, um armário onde são alocados os materiais da referente disciplina.

Imagem 13 – Informações em SW

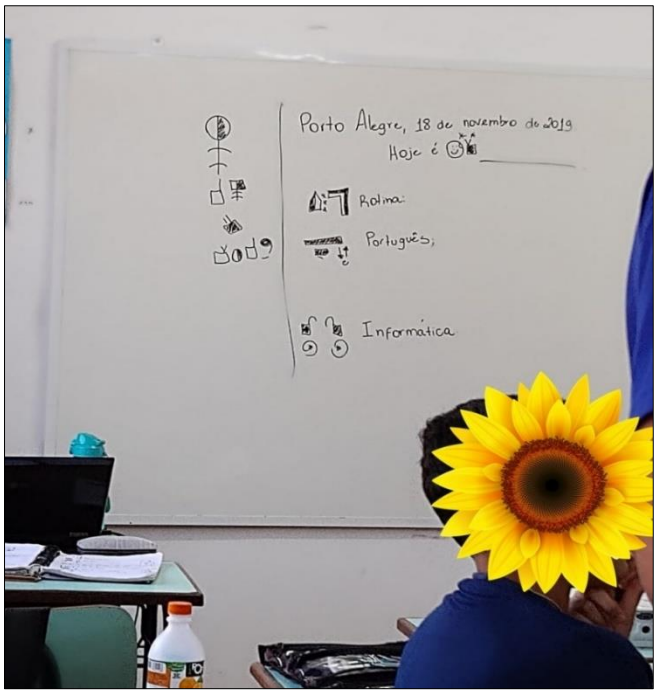
Fonte: Imagem capturada na escola Frei Pacífico.

A aula é iniciada e Jasmim, como professora ministrante, permanece de pé, frente aos alunos e à frente do quadro. Hortênsia, por sua vez, se mantém à disposição, sem um lugar fixo. Em um dos lados da sala, há uma mesa com o material de apoio impresso, o livro *Karl Marx* (HASSEN, 2009), a tradução da obra, imagens coloridas impressas do livro.

Jasmim apresenta aos alunos a pesquisadora presente em sala, diz que é da Universidade Federal do Espírito Santo, e que havia ido ao sul pelo interesse em conhecer como aconteciam as práticas de leitura de literatura em SW. Nesse momento, o interesse pela pesquisadora foi instantâneo, afinal, tratava-se de pessoa nova no ambiente. Houve um breve momento de curiosidades, questões sobre a vida pessoal, como se tinha filhos, se era casada, também qual a distância entre os estados, sobre os objetos utilizados para a pesquisa, entre outras. Esse momento de familiarização provocado pela professora foi muito importante.

Em seguida, a professora registra no quadro as informações básicas como local, data, situa os alunos sobre as disciplinas que serão ministradas no dia, bem como que uma literatura seria trabalhada. Como uma aula bilíngue, as duas formas escritas são consideradas e mantêm dialogicidade. Jasmim anuncia os combinados, inclusive informa sobre a apresentação que os alunos iriam fazer para os outros alunos da escola no próximo dia 25.

Imagem 14 – Informações básicas em LP e SW



Fonte: Imagem capturada na escola Frei Pacífico.

Jasmim, com o auxílio do *DataShow*, projeta no quadro os slides com a obra traduzida. Apresenta informações paratextuais encontradas na capa, como a imagem do protagonista, suas características e título. Pergunta aos alunos com o que eles podem contribuir para aquele início - haja vista que já sabiam detalhes da obra. É interessante o alto índice de voluntariado instaurado na sala de aula.

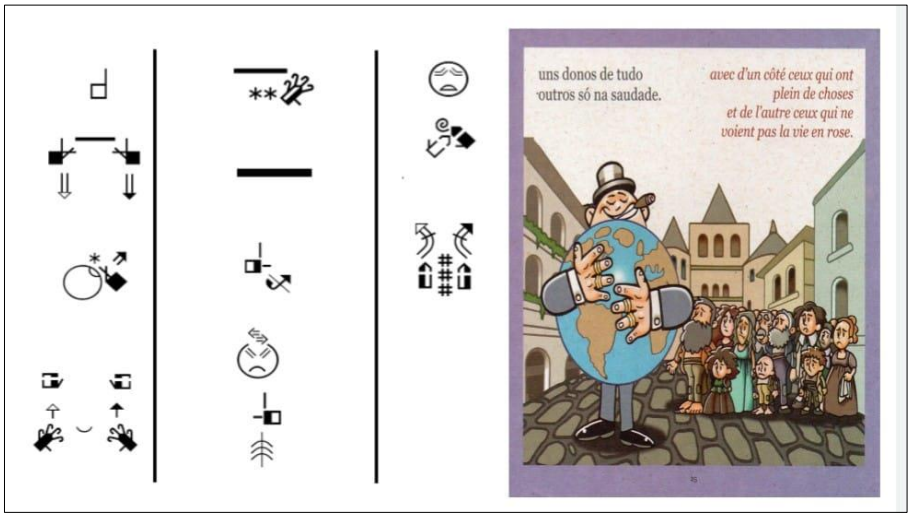
A dinâmica funciona de forma que o aluno, ao solicitar a participação, e ser autorizado pela professora, vai à frente do quadro e contribui com suas reflexões, assumindo uma postura responsiva ativa. Nesses momentos, é perceptível que as professoras se acomodam nas cadeiras, sendo essa, talvez, uma forma de demonstrar interesse em relação ao que está sendo dito. Enquanto o aluno está à frente, os alunos expectadores, por vezes, se manifestam, concordando ou discordando da percepção leitora do colega narrador, a professora intermedeia essa prática e lança outras provocações.

Imagem 15 – Solicitação de participação leitura/entendimento

Fonte: Imagem capturada na Escola Frei Pacífico.

Dentre as muitas participações durante todo o processo observatório, foram selecionadas como exemplo contribuições ocorridas nas páginas 24 e 25 da leitura proposta. Considerando o contexto do discurso, já de entrada, as participações voluntárias causam interesse aos propósitos desta pesquisa, uma vez que se percebem, na sala de aula, indícios de que os alunos estão confortáveis diante as práticas metodológicas de leitura literária criada pelas professoras.

Imagem 16 – Livro *Karl Marx*: recorte das páginas 24 e 25



Fonte: Recorte da tradução produzida pelas professoras da escola Frei Pacífico a partir de Hassen (2009).

O aluno “A” interrompe a professora, que estava por iniciar a leitura das páginas 24 e 25, e solicita participação; a professora autoriza e o aluno se posiciona à frente.

O ato de fala solicitado era no sentido de leitura do texto exposto, de modo que o aluno “A” se limita a dizer que o rico tem muita riqueza e os pobres não têm nada. Quase no fim da fala do aluno “A”, a aluna “B” solicita sua participação e, autorizada, vai à frente. Em observação à postura da aluna “B”, performance ao sinalizar, expressões faciais e corporais, foi possível verificar que há uma inquietação na aluna em relação às pontuações do colega anterior.

A aluna “B”, numa atitude responsiva ativa, oferece suas contrapalavras, reúne seus entendimentos para estruturar seu ponto de vista. Explana que o colega está correto na leitura do texto, mas, complementa que isso acontece porque há desigualdade social, os ricos parecem não se importar com os pobres. A aluna “C”, por sua vez, solicita participação; autorizada, vai à frente e demonstra expressões faciais e corporais positivas, de concordância com os atos de fala dos alunos “A” e “B”. Em seguida, apresenta expressões faciais e corporais negativas para demonstrar discordância com a situação apresentada nas páginas em destaque. Diz que não pode haver desigualdade no mundo, não é justo o sofrimento da maioria das pessoas, que são pobres. As participações, apresentadas por diferentes pontos de vista, não sofreram refutação.

As professoras demonstram, a partir de suas expressões faciais e corporais, atenção e interesse sobre as reflexões. Para finalizar aquela página que estava sendo trabalhada, Jasmim pergunta se todos entenderam as opiniões dos colegas, recebendo a resposta positiva. De forma interventiva, a professora explana sobre o fato de aquela realidade contada no livro ocorrer em outro país, e pergunta aos alunos se há semelhanças daquele discurso com o Brasil, quando todos respondem que sim. Nas reflexões individuais, houve relatos de que a desigualdade no Brasil é um fato comum, e relatos de que, ao sair às ruas, é possível perceber tal diferença.

Jasmim provoca novas reflexões ao perguntar se os alunos acham que o tema igualdade e desigualdade só acontece no contexto econômico, e todos respondem que não. A professora diz que esses assuntos podem acontecer em outros contextos, como na consideração dada a homens e mulheres. Não houve aprofundamento sobre essas observações nessa aula.

A partir das atitudes responsivas ativas dos alunos durante esse recorte específico, e por todo período de observação, foi entendido que a compreensão ativa

do discurso foi alcançada, o que atribui a essa literatura traduzida e às metodologias utilizadas *status* de significativas. As intervenções de Jasmim e a postura de apoio de Hortênsia durante todo o processo de leitura provocaram reflexões e participações que podem permitir o desenvolvimento de habilidades e competências, além de humanizar e formar cidadãos críticos.

Sobre a leitura coletiva para os alunos, citamos a socialização como um dos aspectos positivos da prática, o compartilhamento de reflexões de diferentes vozes sociais sobre questões sociais, como a desigualdade econômica, a ganância, a falta de empatia. Quanto às professoras, entendeu-se como importante tal prática a partir da constatação de reciprocidade e empatia com que conduziam a aula em docência compartilhada e a tornavam mais leve, “sem cara de aula”. Outra questão é o fato da tradução para SW da obra *Karl Marx* ter sido produzida pelas professoras regentes, o que, considerando um ponto positivo, pode potencializar o conhecimento da obra e seus detalhes e, o desenvolvimento de práticas de leitura sensíveis, para o deleite.

Não houve fichas de leitura, atividades de interpretação de texto escrita do tipo “leia e responda”. A aula fluiu no sentido de leitura literária interativa, de deleite da leitura do texto. Como prática escrita, foi verificado que, em alguma aula anterior à observada, alunos haviam se prontificado a confeccionar um cartaz sobre o tema, que seria apresentado no próximo dia 25 junto à apresentação da história do *Karl Marx* a outros alunos da escola. Esse cartaz foi feito em sala, no final da leitura literária. A pesquisadora observou que os alunos se puseram a selecionar e a colar as imagens que mais lhe agradavam, bem como a escrever em SW informações que consideravam pertinentes sobre a literatura lida. Verificou-se, nessa prática, o mesmo prazer de participação que foi instaurado desde o início da aula.

4.8 Escola Dr. Reinaldo Fernando Coser: breve histórico

A Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser foi fundada em 2001 em Santa Maria – RS. Trata-se de uma escola púbica estadual que tem por filosofia uma educação bilíngue para surdos, a língua de sinais como primeira língua e a LP escrita como segunda língua. Oferece estimulação essencial (para aprendizagem da língua de sinais), educação infantil, séries iniciais 1º ao 5º ano,

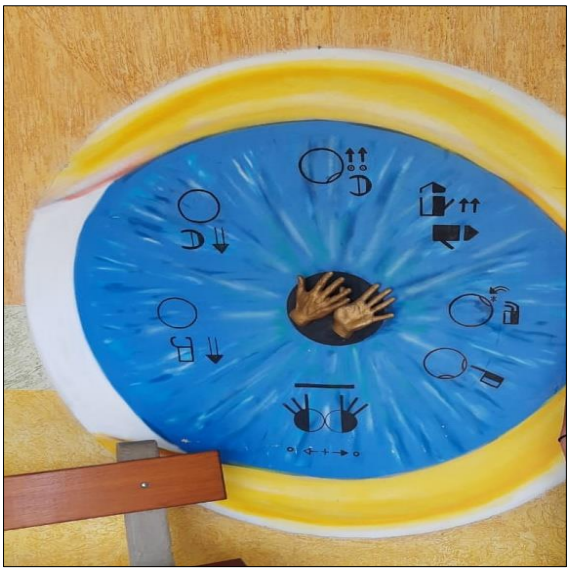
séries finais 6º ao 9º ano, ensino médio, EJA do ensino fundamental, curso normal – formação de professores surdos. Atende a surdos, deficientes auditivos, surdocegos, e pessoas com deficiências múltiplas. Atualmente conta com 64 alunos.

Imagem 17 – Fachada da escola Reinaldo F. Coser

Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

A escola funciona nos três turnos, matutino, vespertino e noturno. De acordo com a diretora, no matutino são oferecidas as seguintes modalidades de ensino: educação infantil, séries iniciais, séries finais, ensino médio. No vespertino, séries iniciais, EJA anos iniciais, ensino médio e curso normal. No Noturno, EJA ensino fundamental, ensino médio, curso normal e aproveitamento de estudos (alunos que já terminaram o ensino médio em outras instituições e que vêm à escola Reinaldo F. Coser para fazer disciplinas pedagógicas). Na entrada da escola, uma pintura de um olho com sinais em SW e a escultura de mãos ao centro chamam a atenção.

Imagem 18 – Olho com escritas em SW



Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

De acordo com a instituição, os sinais dentro do olho simbolizam os anseios da comunidade escolar e norteiam o Projeto Político Pedagógico. Da posição central, de cima e no sentido horário, os sinais significam: o sinal da escola, participação, cultura surda, liberdade, identidade, cidadania.

O sistema de escrita SW está presente na instituição desde sua fundação e, atualmente, todas as séries têm essa escrita na grade curricular. Os professores surdos são os profissionais que trabalham efetivamente com esse sistema. Sobre a questão da SW e demanda de profissionais, a direção afirma o seguinte:

> Ela está evoluindo, ela ainda faz um trabalho isolado, acho que deveria fazer um trabalho mais junto com outras disciplinas, acho que deveria ser por área, [...] poderia ter um professor para cada área e trabalhar junto, *né*, *pra* ela ter um significado melhor, na Língua portuguesa e nas outras disciplinas. Mas, como a gente também tem a falta de profissionais [...]

Diretora da escola Dr. Reinaldo Fernando Coser

A pontuação da diretora quanto à falta de profissionais na área da *SW* é pertinente e não é um problema isolado, ocorrendo em diferentes pontos no país. Essa questão ficou evidente na etapa de mapeamento de escolas para o objeto de investigação desta pesquisa. A dificuldade de encontrar escolas cujas práticas de ensino estivessem no nível de leitura literária das obras, remete a pensar também na quantidade limitada de profissionais capacitados e disponíveis para o trabalho com esses materiais.

Ao longo da observação do espaço, foi possível ter acesso a vários trabalhos envolvendo as duas línguas, LP e SW, desenvolvidos por professores e por alunos. Informações em SW também estavam dispostas nas paredes e portas. A literatura infantil *Menina Bonita do Laço de Fita,* publicada em 2006, foi traduzida por uma professora ouvinte e trabalhada na educação infantil. Não havia livros em SW na sala foco da observação, nem histórias e narrativas que possuíssem um número considerável de páginas. Margarida pontua que há poucos livros de literatura em SW na biblioteca da escola, e a estratégia da produção em sala é a mais usual.

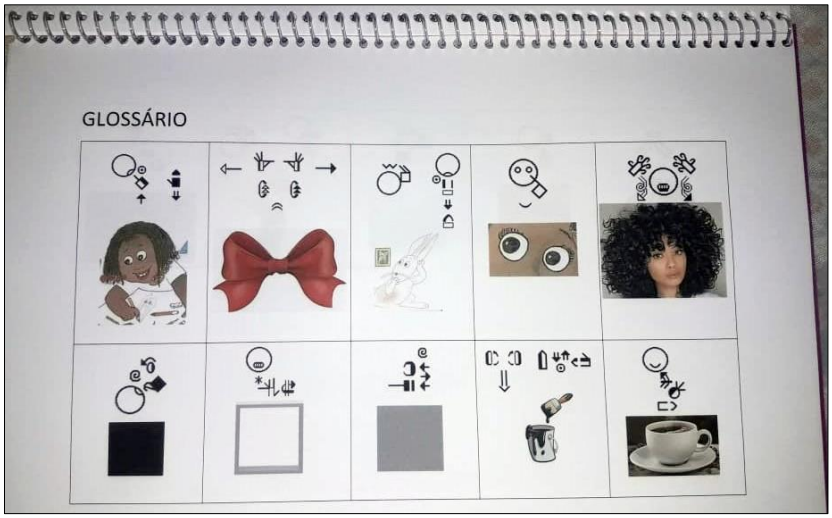
Imagem 19 – Trabalhos com SW na sala da educação infantil

Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

Imagem 20 – Livro *Menina bonita do laço de fita*: ilustração e textos escritos

Fonte: Recorte de tradução produzida por professora da escola Reinaldo F. Coser a partir de Machado (2006).

Imagem 21 – Livro Menina bonita do laço de fita: glossário no posfácio



Fonte: Recorte de tradução produzida por professora da escola Reinaldo F. Coser a partir de Machado (2006).

4.9 Observação na Escola Dr. Reinaldo Fernando Coser

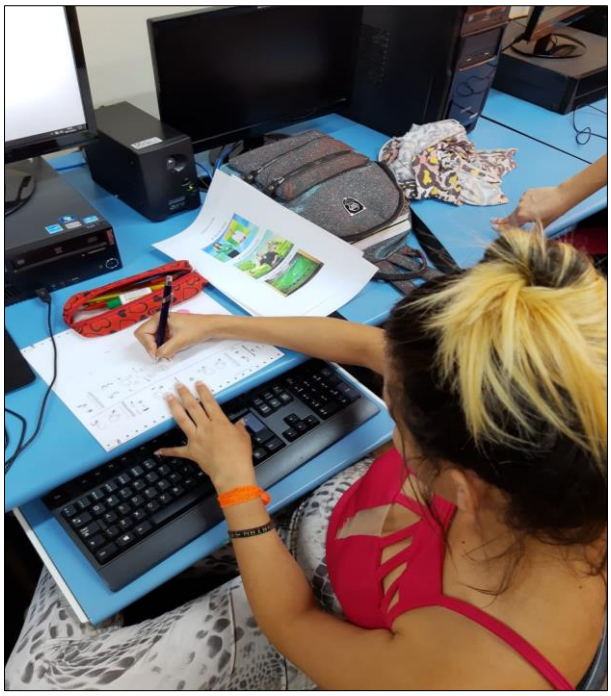
A observação na Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser foi realizada no dia 19 de novembro de 2019, no turno vespertino, na sala de informática. Havia uma professora regente, e a turma era formada por alunos do ensino médio. Vale ressaltar que essa turma foi a de maior faixa etária observada. Ao chegar à escola, houve um momento de interação entre a professora e a pesquisadora, e, em seguida, ocorreu a apresentação da escola. Ao adentrar a sala, a professora Margarida iniciou com o processo de apresentação da pesquisadora, bem como de que seu objetivo naquele espaço era de conhecer as metodologias de leitura literária desenvolvidas.

A aula foi iniciada com Margarida solicitando que os alunos utilizassem a internet para buscar por alguma imagem que pudesse resultar em uma produção textual escrita em SW, isto é, uma produção escrita por eles. Foi entendido que, após a produção, os alunos fariam a leitura desse material. Do mesmo modo como no caso anterior, optou-se pelo fundo da sala como ponto de observação, de modo que a visibilidade das observações não fosse afetada, e os resultados sofressem o mínimo

possível de alterações devido à sua presença. Ao contrário da experiência de curiosidade vivida com os alunos da escola Frei Pacífico, nessa escola a recepção da pesquisadora foi amistosa, mas mais formal.

Enquanto os alunos faziam as buscas de material que lhes servissem na produção de suas histórias para posteriormente lê-las, Margarida apresentou algumas produções em SW dos alunos, relatando que biografias e experiências de vida são as opções mais escolhidas pelos alunos. As estratégias de leitura foram praticamente todas ligadas a essas narrativas.

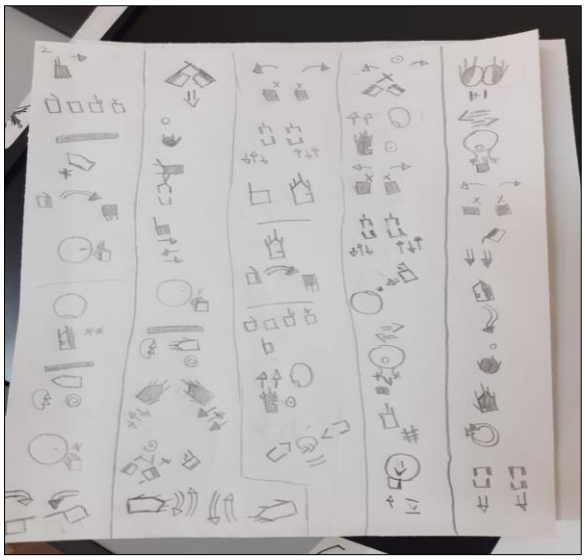
Imagem 22 – Aluna produzindo texto em SW



Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

Mesmo que a prática estivesse tomando outros rumos que não a da prática de leitura de literatura, na observação do processo de escrita e leitura da aluna (imagem 22), foram percebidas desenvoltura e destreza. Esse fato leva a pensar que, no quesito alfabetização em SW, a aluna passou por uma aprendizagem que lhe possibilitou tais avanços. A professora alfabetizadora tem papel importante nesse processo, à medida que refletimos sobre as metodologias por ela utilizadas.

Imagem 23 – Texto em SW tema futsal feminino escrito pela aluna



Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

Imagem 24 – Aluna lendo texto de sua autoria sobre futsal feminino

Fonte: Imagem capturada na escola Reinaldo F. Coser.

A aluna (imagem 24) leu um texto que já havia sido escrito, cujo tema eram as experiências dela como jogadora de futsal feminino na Liga Gaúcha de Futsal dos Surdos do Rio Grande do Sul. Foi possível verificar a satisfação da aluna em contar sua própria história, ou seja, o texto transmitia uma carga afetiva significativa. Houve

facilidade e desenvoltura de leitura, o que remete a pensar que essa aluna também passou por um processo de alfabetização em SW, executada com qualidade. Outra pontuação importante é que nesses processos de produção e leitura, questões culturais, identitárias e emocionais foram trabalhadas.

Vale destacar que não houve atividades envolvendo obras literárias, o que não significa dizer que não há práticas de leitura literária nessa instituição. Não tivemos condições de acompanhar outras aulas, não podemos, portanto, fazer esse tipo de afirmação. Nesse contexto, se pôde constatar que houve, sim, práticas de leitura de textos em SW, produzidos pelos alunos sobre suas memórias e experiências de vida.

Por se tratar de jovens surdos, são válidas as considerações de Janete Inês Müller e Lodenir Becker Karnopp, no artigo intitulado *Tradução Cultural em educação: experiências de diferença em escrita de surdos*, publicado em 2015. As autoras investigaram narrativas de autoria surda destinadas ao público juvenil e adulto, as quais circulavam no Brasil por meio de livros escritos em português. Para tanto, consideraram 10 livros publicados de 1994 a 2010. Um dos retornos obtidos com a observação foi o predomínio de narrativas autobiográficas (MÜLLER; KARNOPP, 2015).

A preferência dos alunos por esse gênero literário foi o constatado na turma observada na escola Reinaldo F. Coser. A professora relatou que a escolha por autobiografias e experiências de vida é habitual para os alunos, tanto na leitura quanto na escrita em SW. O artigo de Muller e Karnopp dialoga com o discurso proferido por Margarida, evidenciando que, na prática, é habitual e cultural do povo surdo tal predileção.

Mesmo que essa seja uma prática cultural surda, o conhecimento de novas propostas de leitura pode ser um desafio necessário, tanto para alunos quanto para professores. Essas novas propostas podem ser articuladas à prática comum das autobiografias e experiências de vida e, à medida que ocorra a familiarização com as novas tendências, ocorre também a ampliação dos saberes. Nessa mesma linha de pensamento, Mortatti (2001b) propõe:

> As leituras de que o aluno gosta podem ser trazidas para a sala de aula, como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação, como outros textos (inclusive os produzidos pelos próprios alunos). E esse trabalho inicial até pode ser feito com a literatura trivial ou com a história em quadrinhos, por

> exemplo. Saber por quê o professor ou o aluno gostam ou não desse tipo de texto é um caminho para o crescimento (MORTATTI, 2001b, p. 140).

O artigo de Ceccantini (2016), intitulado *Mentira que parece verdade: os jovens não leem e não gostam de ler*, apresenta constatações interessantes sobre a leitura de jovens no país, e destaca que "[...] a literatura juvenil passa por um processo de expressivo crescimento [...]" (CECCANTINI, 2016, p. 87), "[...] assegurando uma diversidade de obras bastante relevante para a escolha pelos jovens leitores [...]" (CECCANTINI, 2016, p. 88).

> Os livros mais lidos hoje pelos jovens costumam estar associados a fenômenos culturais que não se limitam a um dado livro, mas envolvem adaptações e recriações as mais variadas, abarcando filmes, vídeos, peças teatrais, música, videogames, moda, HQ, TV, sites, espetáculos multimídia, aplicativos, enfim, uma grande diversidade de produtos que vinculam cultura e consumo e convidam permanentemente à múltipla fruição e ao trânsito entre linguagens e suportes, fundindo-se variadas modalidades. Frequentemente esses livros são traduções [...] (CECCANTINI, 2016, p. 89).

A citação do autor aponta para a diversidade de temas e tipos de leituras e literaturas que estão sendo produzidas para esse público específico, bem como de criações, traduções (forma pertinente e usual na área educacional surda). Mesmo que culturalmente a autobiografia e as experiências de vida estejam no topo das preferências, entende-se aqui que outras formas de leitura precisam ser oferecidas a esse público.

Estratégias metodológicas significativas que ultrapassem a normalidade precisam ser apresentadas, trabalhadas de forma fluida, sem obrigatoriedade. A literatura jovem em SW ainda não oferece uma diversidade de temas próprios para essa faixa etária. O que é habitual aos alunos, como a autobiografia em SW, pode ser associada a novas propostas de leitura de literatura. A produção de traduções em SW que tenham por literatura fonte temas de experiências de vida, produção, adaptação ou tradução de histórias em quadrinhos juvenis ou de livros que viraram filmes, podem ser opções. Utilizar temas atuais para públicos nessa faixa etária pode apoiar o interesse e a formação do gosto literário.

4.10 Escola Nydia Moreira Garcêz: breve histórico

A Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz é uma instituição filantrópica, fundada em 1989 na cidade de Paranaguá – PR, a partir da união de pais, professores e amigos que fundaram a Associação dos Colaboradores da Escola de Deficientes Auditivos (ACEDA). Funciona com o apoio da ACEDA e mantém convênio de colaboração técnica e financeira com a Secretaria Estadual de Educação do Estado e com a prefeitura da cidade. Recebeu o nome atual em homenagem à professora surda Irmã Nydia Moreira Garcêz, que se dedicou ao trabalho com a comunidade surda. Essa escola teve participação religiosa com a presença das Irmãs da Pequena Missão, de 1991 a 2002, quando as irmãs foram transferidas para outra região.

A instituição atende a alunos surdos e surdocegos, e funciona em tempo integral, matutino e vespertino; respeita a divisão por seriação, oferecendo educação infantil, ensino fundamental I e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Quando os alunos alcançam o ensino fundamental II, são matriculados na educação básica de outras escolas com proposta inclusiva, diferente da escola bilíngue para surdos. Com a oferta do AEE, a escola continua sendo frequentada pelos ex-alunos no período do contraturno. Nesse sentido, a interação entre diferentes faixas etárias é uma constante. De acordo com a diretora,

> A diferença da escola bilíngue para centros, para AEEs é isso, porque aqui a circulação é sempre, o contato. Então, eu falo assim, tem a língua em todos os níveis, *né*, este vai aprendendo com esse, então é rapidinho.

Diretora da escola Nydia Moreira Garcêz

A partir da afirmação da diretora, é possível depreender que a língua é utilizada em situações concretas e, segundo ela, estando em todos os níveis, é capaz de produzir novos significados, enunciados, e as relações do eu e o outro apoiam a construção dialógica do conhecimento em concordância com (BAKHTIN, 2006b). Atualmente a escola tem 16 alunos do maternal ao 5º ano, e 24 alunos do fundamental II (alunos do AEE no contraturno). Pelo fato de a escola funcionar em tempo integral, os alunos são contados de forma duplicada, ou seja, teoricamente são 32 alunos do maternal ao fundamental I.

A SW está na escola desde 2011, e Tulipa foi uma das pioneiras na relação e trabalho da SW com a escola Nydia Moreira Garcêz. As práticas com esse sistema se desenvolveram ao longo do tempo, alcançando todas as séries. Para que isso fosse

possível, o desenvolvimento dos professores foi fundamental. A convivência diária, a relação dialógica da equipe da escola são fatores preponderantes, mas, de acordo com a professora, são disponibilizadas esporadicamente horas de atividade concentrada para o corpo docente. Sobre a SW, a diretora aponta o que segue:

> A escrita de sinais na escola foi algo, assim, surpreendentemente positivo. Desde a implantação com as primeiras pesquisas, bem tímidas, o resultado era muito promissor. Hoje, nós vemos, assim, desde o pequenininho, já na educação infantil, ali dos 4 anos, ele já começa a ter uma interação, uma identificação com a escrita de sinais. Isso é muito natural e espontâneo. Então, ela vem vindo para ajudar mesmo, é a escrita da primeira língua, é a escrita da língua deles. O que a gente percebe na escola é poder falar na sua língua, escrever na sua língua, sem precisar estar sofrendo porque, falar em língua de sinais e escrever em português [...] não que o português tenha sido tirado, mas a escrita de sinais pela escrita de sinais, a língua pela própria língua. Os alunos maiores, eles já vão pesquisando, *tão* sempre com Capovilla, quando têm que escrever, daí tem um determinado termo, daí a gente pergunta como que escreve, eles não conseguem lembrar, então, com a escrita de sinais eles já vão fazendo suas próprias hipóteses, sua escrita espontânea. Isso é muito positivo, para, depois, o acesso à segunda língua, a Língua portuguesa. Então, os alunos vão fazendo as suas próprias interações, suas descobertas e, quando eles vão vendo que, com a escrita de sinais eles conseguem representar o que eles sinalizam, a gente vê, assim, a gratificação. E o apoio dos professores, de mostrar que ele é capaz, que a escrita de sinais proporciona isso, melhora a autoestima e, quando melhora essa autoestima, desperta esse interesse pela escrita, pela leitura. Nós temos muitos planos de que isso cada vez mais se fortaleça e possa ser difundido, então, dentro da escola, isso é muito bom, muito positivo para os alunos. Como eu te falei, na escola bilíngue, você, tendo diversas faixas etárias, por conta disso, vai ter vários níveis da língua, da fluência da língua e da escrita de sinais também [...]. A escrita de sinais é muito positiva para organizar o pensamento dele, a autoestima, o interesse, o sentimento de pertencimento, o sentimento de valoração, eles sentem que são capazes, então tem sido muito positivo.

Diretora da escola Nydia Moreira Garcêz

Além das contribuições que a *SW* pode proporcionar aos alunos surdos, atentando-se às entrelinhas desse relato, pode-se enxergar a importância da equipe escolar, da confiança nesse sistema de escrita. Foi possível perceber que esse sistema é entendido como complementação a um desenvolvimento humano que não se restringe à substituição de um sistema de escrita consagrado, como o da LP, mas como um sistema teoricamente novo que agrega valor à aprendizagem para a vida.

4.11 Observação na Escola Nydia Moreira Garcêz

A observação na Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz foi realizada no dia 21 de novembro de 2019. Devido ao seu funcionamento em tempo integral, se fez necessário e enriquecedor acompanhar as aulas do matutino e do vespertino. As práticas de leitura de literatura em SW envolveram todas as turmas, ou seja, diferentes faixas etárias. A descrição das observações é apresentada na ordem dos acontecimentos, os primeiros registros são do turno matutino e, na sequência, do turno vespertino. Em todas as práticas de leitura de literatura, a professora Tulipa, assumiu o posto de professora regente. Como todas as turmas foram envolvidas, há de se considerar o envolvimento das professoras dessas turmas.

Antes do início efetivo da aula, ocorreu uma importante interação entre Tulipa, a pesquisadora e todo corpo docente. Houve um movimento de cooperação no corpo docente, tornando possível a verificação da existência de uma relação de empatia, no sentido de que as professoras como vozes sociais se colocavam no lugar umas da outras, o que implica a alteridade. As relações estabelecidas entre elas estruturavam a organização das práticas indiciando que estas seriam significativas. A diretora também se manteve participativa e disponível.

Quanto às práticas de leitura literária, a escola oferece projetos literários bilíngues – LP e Libras. Para as práticas que seriam observadas, a professora Tulipa havia pré-selecionado as literaturas: *Antônio, o viajante* (CASARIN, 2018), produzida pelo projeto Mãos Livres da UFSM, e três traduções independentes: *O dinossauro e a formiga: dia de chuva* (2019), *Dragon Ball Super* (2019), *O dinossauro e a formiga: dia de praia* (2019), produzidas por Miguel de Castro Silva, tradutor e intérprete de Libras do Piauí.

O livro físico *Antônio, o viajante* (CASARIN, 2018) teve disponibilizada a publicação, e as traduções foram impressas em papel couchê colorido, tamanho A4. Da tradução *Dinossauro e a Formiga Dia de Chuva* (2019), foram impressos dois exemplares, sendo um deles plastificado em formato de fichas, para uso interno, em sala de aula. Todas as impressões foram custeadas pela professora regente. As escolhas feitas por Tulipa priorizaram materiais mais recentes e pouco conhecidos. Acredita-se, nesta pesquisa, que a sua convivência de muitos anos na escola, e o fato de a maioria dos alunos estudarem nessa instituição desde o infantil, tenham sido

elementos importantes no processo de escolha das obras, no intuito de apresentar inovações.

No turno matutino, a escola promoveu uma atividade de leitura livre, e as turmas da educação infantil, fundamental I, alunos do AEE e as respectivas professoras se reuniram em uma sala ampla, arejada. Tulipa posicionou os alunos em um semicírculo, posicionou a mesa ao meio, acomodando as literaturas propostas; ficou em pé, de frente para os alunos. Como ponto de observação, nesse caso, optou-se pela lateral da sala, em pé, de forma que fosse possível fazer os registros fotográficos e de filmagem e que as práticas de leituras propostas sofressem o mínimo possível de influência devido à presença.

A aula teve início, Tulipa se apresentou informando que aquela aula tinha como objetivo leituras de literatura em SW. Pergunta aos alunos se eles têm alguma dúvida, se querem fazer alguma pergunta. Em seguida, apresenta a pesquisadora presente em sala, dizendo ser ela da Universidade Federal do Espírito Santo, e que estava ali para observar como ocorrem as leituras de literaturas em SW.

Começa a apresentação das literaturas propostas, na sequência: a) *Antônio, o viajante* (CASARIN, 2018); b) *Dragon Ball Super* (2019); c) *Dinossauro e a Formiga Dia de Chuva* (2019); e d) *Dinossauro e a Formiga Dia de Praia* (2019). As apresentações foram breves, duraram de 05 a 10 minutos cada uma. A professora ateve-se em mostrar a capa, quarta capa, características de algumas páginas das histórias. Nessa apresentação, foi possível verificar que a professora trabalhou questões culturais, emocionais, sociais, o que se explicitará nos parágrafos seguintes. A apresentação ocorreu em Libras, e as solicitações de participação por parte dos alunos já haviam começado.

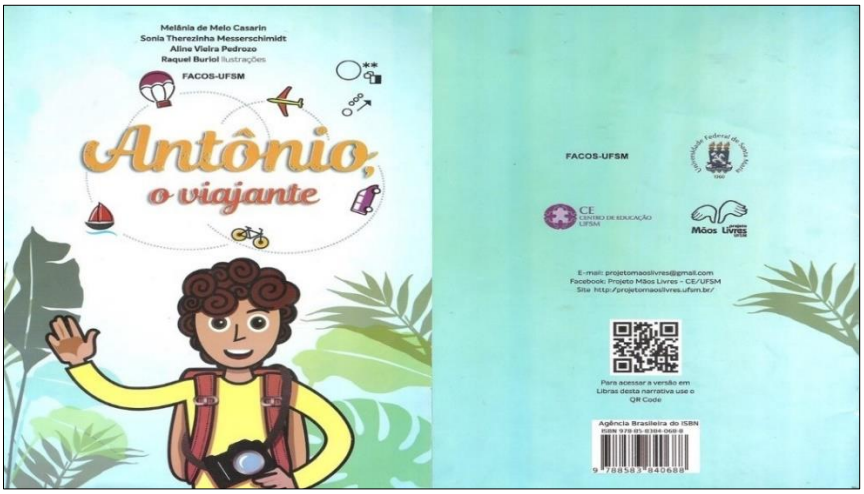
Ao iniciar o livro *Antônio, o viajante* (CASARIN, 2018), a professora destaca que o tema condiz com os desejos de uma das alunas do AEE, e faz um comparativo entre o sentimento de amor por viagens emanado por essa aluna e as experiências do protagonista Antônio. Os alunos espectadores iniciam uma conversação que permite identificar que não é novidade na escola que essa aluna nutre o desejo por fazer viagens. Tulipa apresenta algumas informações paratextuais, contidas na capa e quarta capa, o protagonista Antônio, os objetos que esse personagem carrega

(mochila, máquina fotográfica) e o apresenta como um jovem que ama viajar por diferentes países no mundo.

Imagem 25 – Professora apresentando *Antônio, o viajante*

Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Imagem 26 – Livro *Antônio, o viajante*: capa e quarta capa



Fonte: Casarin (2018).

As expressões faciais da aluna foram otimistas: um sorriso surgiu em seu rosto, e os outros alunos demonstravam interesse naquele protagonista. Foi perceptível que a forma como a professora abordou o assunto foi aceita. Os alunos da educação infantil dirigiam olhares à aluna e ao livro. Observaram-se expressões faciais positivas e olhares atentos, à medida que a apresentação da obra acontecia.

Dragon Ball Super (2019) foi a segunda história apresentada, um êxtase! Tulipa, antes mesmo de iniciar sua sinalização, mostrou como paratexto a capa. Os alunos já se inquietaram e começaram a levantar as mãos solicitando participação, principalmente aqueles do ensino fundamental I. Diziam que já conheciam, que já haviam visto o desenho animado, que amavam aquele personagem, que queriam ler aquela história. Como uma história em quadrinhos, Tulipa apenas folheou as páginas mostrando superficialmente as características do material, já que o intuito era de não tirar o encantamento dos alunos.

Imagem 27 – Alunos fazendo o sinal de Dragon Ball

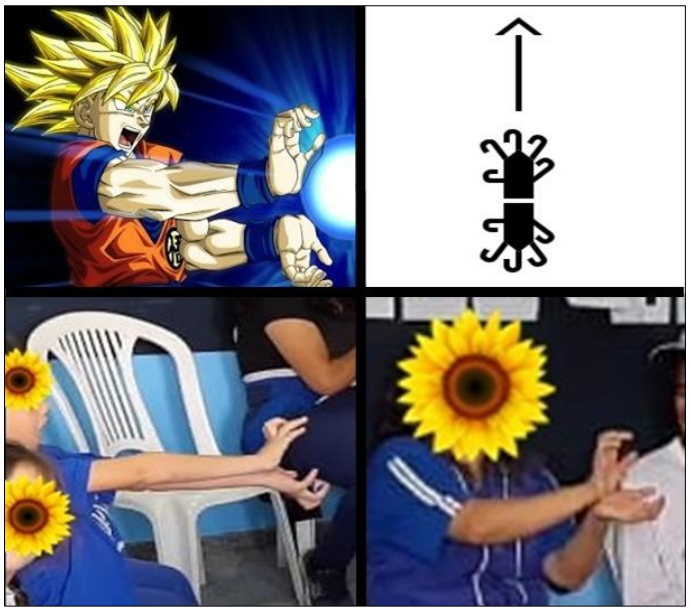
Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Imagem 28 – Recorte de *Dragon Ball Super*

Fonte: Tradução independente de Silva (2019).

Dragon Ball é um anime muito popular entre crianças e jovens, tendo sido transmitido na rede televisiva como desenho animado, e é facilmente encontrado na internet. Para surpresa dos alunos, o protagonista tão querido agora estava sendo ofertado em material impresso, na escrita de sinais em SW. O sinal do anime foi logo apresentado pelos alunos, a professora não o conhecia.

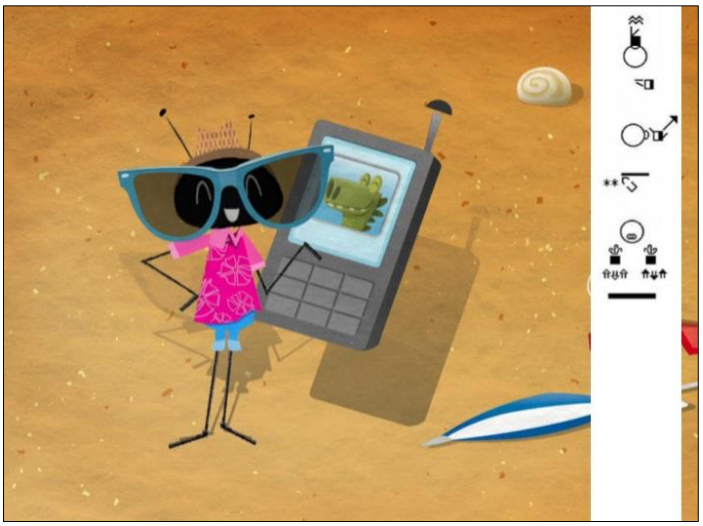
Imagem 29 – Sinal de Dragon Ball, feito pelos alunos, anime e *SignPuddle*



Fonte: Montagem feita pela autora com imagens disponíveis livremente na internet e capturadas da escola Nydia Moreira Garcêz.

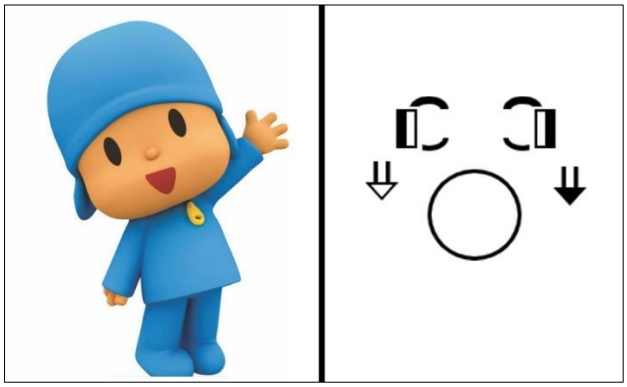
Dinossauro e a Formiga Dia de Praia (2019) foi a terceira história apresentada. A professora mostrou as páginas da história, disse que os protagonistas eram muito amigos e que a história do Dinossauro e da Formiga fazem parte do *Conto de Fadas do Pocoyo*, um menino muito curioso e divertido. As crianças já conheciam o personagem e mostravam o sinal, que a professora não conhecia.

Imagem 30 – Dinossauro e a formiga: dia de praia



Fonte: Tradução independente de Silva (2019).

Imagem 31 – Sinal do Pocoyo



Fonte: Montagem feita pela autora com imagens disponíveis livremente na Internet.

Dinossauro e a Formiga Dia de Chuva (2019) foi a quarta proposta apresentada; a impressão em formato de fichas foi disponibilizada no quadro, e a impressa junta às outras opções. A professora apontou para a história no quadro, disse que eram os mesmos personagens da terceira história apresentada, mas em outra situação. Disse que já havia lido e que tinha achado a história muito legal. Acredita-se que a estratégia de apresentação breve das duas últimas histórias se deu pelo fato de os enunciados serem curtos e as imagens bem explicativas.

Imagem 32 – Dinossauro e a formiga: dia de chuva

Fonte: Tradução independente de Miguel (2019)

Tulipa organiza as obras no centro de sua mesa, informa que os alunos estão livres para escolherem e fazerem suas leituras. Os alunos se levantam e vão ao encontro das histórias que lhes agradam, a maior procura foi pelo *Dragon Ball Super* (2019). A professora se posiciona na lateral, sem intervir, mas demonstrando estar ali para tirar qualquer dúvida. Devido à procura, informa aos alunos que fará outras cópias dessa história para os pequenos lerem posteriormente.

Imagem 33 – Disposição de história no quadro

Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Interessante que boa parte dos alunos da educação infantil e do 1º ano do fundamental I se direcionam para o quadro onde as fichas estão posicionadas. Talvez a forma como o material foi disponibilizado e o colorido das imagens tenham chamado sua atenção. Em um momento, observou-se uma aluna do 1º ano, auxiliando a leitura da colega da mesma série. Uma curiosidade é que a aluna auxiliada é recém-chegada à escola, vinda do Haiti. Esse fato é interessante se for considerado o aspecto de que se trata de uma criança surda, falante da língua de sinais própria do seu país, em fase de aprendizagem da língua de sinais brasileira sinalizada e escrita.

Imagem 34 – Alunos do 1º ano interagindo com a leitura em SW

Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Imagem 35 – Aluna sinalizando “Sol”

Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Registre-se a percepção de que a leitura em SW tem o canal visual como principal, mas que, em alguns momentos, se identifica com o movimentar das mãos feitos em alguns sinais. Essa foi uma das características observadas na sala. Em um paralelo, os ouvintes, ao lerem uma literatura impressa, utilizam o canal visual e a fala, as leituras podem acontecer mentalmente, em total silêncio, como também podem acontecer com a utilização da voz por diferentes entonações e ritmos. A leitura escrita

feita pelo aluno surdo também possui essa similaridade, uma vez que se podem utilizar diferentes formas e estilos, como o visual, a utilização das mãos, do corpo, a leitura mental e por diferentes ritmos.

Imagem 36 – Aluno do 5º ano lendo *Dragon Ball Super* em SW

Fonte: Imagem capturada na escola Nydia Moreira Garcêz.

Observando um aluno do 5º ano que se mantinha como um leitor ativo frente à leitura do *Dragon Ball Super* (2019), também foi possível verificar os sinais sendo realizados nos movimentos de suas mãos. Foi percebido que o aluno atribuía sentido ao que estava lendo e que a leitura estava divertida, o que pode ser motivador para uma leitura crítica. O aluno, vez ou outra, chamava pela professora e pela pesquisadora, e sinalizava que amava Dragon Ball, e que assistia ao desenho animado na TV, ou seja, praticava a leitura visual e, naquele momento, estava fazendo associação daquela prática à leitura escrita. Nesse processo, o aluno, mesmo que de forma involuntária, articula os conhecimentos prévios aos conhecimentos novos, mais uma indicação de que a leitura significativa estava em curso.

Das histórias apresentadas, *Antônio, o viajante* (CASARIN, 2018) foi a que mais precisou de intervenção. Essa situação havia sido prevista pela pesquisadora devido ao fato de os textos em LP e SW serem bem extensos e complexos. Por tratar de viagens pelo mundo, a autora utiliza a datilologia e sinais para escrever os nomes dos países, boa parte desconhecidos pelos alunos. Algumas ilustrações retratam culturas desses países e, na leitura das imagens, alunos se interessaram em saber do que se

tratava. Na dificuldade de entendimento da leitura escrita solicitaram a intervenção da professora.

Esse livro vem acompanhado de *QR Code*, que, ao ser acessado por um dispositivo eletrônico que permite a leitura, possibilita o acesso à versão em vídeo do livro. Como esse foi o primeiro momento com a obra, a professora informou que, nas próximas aulas de leitura literária, ela apresentaria a literatura em vídeo. Assim, foi perceptível que as estratégias de leitura da professora se iniciaram pelo material impresso para, depois, seguir à apresentação do material em vídeo, isto é, na contramão das práticas habituais de leitura de literatura surda.

Ao agrupar alunos de séries variadas em uma única sala, todos sem seus materiais escolares próprios; organizar as carteiras de forma não tradicional (semicírculo); oferecer a leitura livre de diferentes temas e formatos de literaturas; se posicionar como mediadora das informações principais dos livros; e performatizar essas informações, a professora regente amplia as maneiras de despertar nos alunos a curiosidade, o interesse pelas literaturas disponibilizadas. Essa organização metodológica permite aos alunos leituras espontâneas, a experimentação do encantamento estético a partir da escolha subjetiva, do deleite do ler sem obrigatoriedade de ler todas as obras disponíveis, e participando de uma prática “sem cara de aula”.

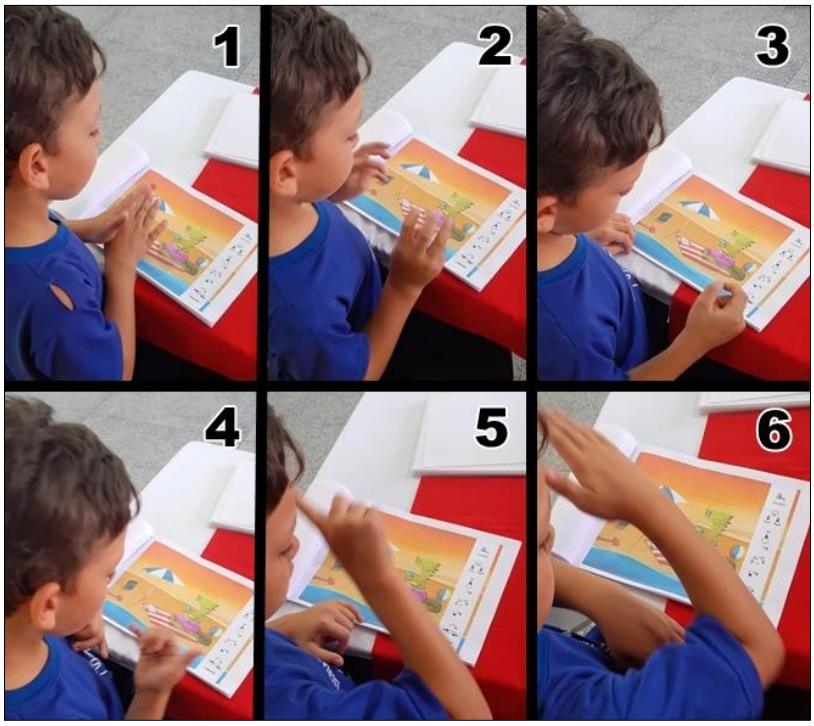
Mesmo que o número de obras disponibilizadas tenha sido menor que o número de alunos em sala, a prática de leitura foi fluida, divertida. Verificou-se que as leituras aconteciam de forma individual e em grupos; a troca de entendimentos entre os alunos permitiam o alargamento do imaginário, o entusiasmo, o que também foi visível. Pelo fato de as leituras não possuírem muitos textos (com exceção do *Antônio, o viajante*) e os alunos já terem o domínio da SW, era fato comum que, ao findar uma leitura, o aluno se encaminhasse a outro título. Quanto à Tulipa, suas intervenções foram pouco solicitadas, e a metodologia adotada por ela caminhava para um resultado positivo. Vale ressaltar que essa aula foi a primeira nesse processo de leitura, e que outras práticas seriam adotadas nas aulas subsequentes, como discussão sobre as obras, opiniões, releituras etc.

No turno vespertino outra dinâmica foi realizada, a leitura da história *O dinossauro e a formiga: dia de praia* (2019), na turma do 1º ano, agora em uma outra

sala. A escolha por esse material se deu por conta da aceitação dos alunos em relação à história que já havia sido apresentada na prática de leitura livre ocorrida no turno matutino. Outro quesito de escolha considerou que, além do material impresso, essa história poderia ser acessada em vídeo disponibilizado no *YouTube*, tanto a tradução quanto a história fonte.

Nessa prática de leitura com uma sala específica e apenas uma literatura, Tulipa assumiu uma postura mais interventiva, mas percebeu que a leitura estava acontecendo entre os alunos e a literatura impressa, ou seja, suas intervenções foram poucas. A leitura oferecida somente em SW foi realizada com facilidade e desenvoltura, apontando que os alunos haviam sido alicerçados por um bom processo de alfabetização em SW.

Imagem 37 – Aluno do 1º ano lendo *O dinossauro e a formiga: dia de praia*



Fonte: Montagem feita pela autora a partir de imagens capturadas na escola Nydia Moreira Garcêz.

Imagem 38 – Recorte de página lida pelo aluno do 1º ano

Fonte: Tradução independente de Silva (2019).

Na Imagem 37, é possível identificar que o aluno pratica a leitura da imagem associada à escrita. Na análise dos vídeos gravados em sala, fez-se necessário capturar telas para comprovar a prática de leitura assumida pelo aluno. A partir dessas capturas, foi montada a imagem com 6 quadros, que tem por objetivo evidenciar a forma e sequência como a leitura foi realizada. Trata-se de um aluno do 1º ano que desenvolveu estratégias de leitura similares aos alunos do 1º e 5º ano exemplificados nas imagens 35 e 36.

Constatou-se que essas estratégias são comuns no processo de compreensão responsiva ativa de literatura em SW nessa escola. Considerada a perspectiva Bakhtiniana, todo ato de compreensão é uma resposta, que leva a uma atitude responsiva ativa. No caso desse aluno, essa atitude é interna, ele dialoga consigo mesmo, com seu conhecimento de mundo e com os discursos e as vozes sociais intrínsecas ao texto lido.

A captura de tela da Imagem 37 mostra os sinais escritos: CHEGAR, DINOSSAURO, FORMIGA, BRINCAR, DIA, TODO. Fato interessante é que o sinal de “formiga” utilizado pelas crianças nessa escola é diferente do sinal utilizado no texto, ou seja, o campo de utilização de sinal é diferente, porém possui o mesmo significado. O sinal no texto, para as crianças, significa “barata”. Na hora da leitura, os alunos começaram a comentar uns com os outros essa ocorrência. Tulipa explicou que existe variação linguística na Libras por todo país, que determinado sinal utilizado

na escola, no Paraná, pode ser muito diferente ou bem parecido em outra cidade, estado.

Na Imagem 37, quadro 3, é possível perceber que o aluno sinaliza “formiga” da forma natural para ele, para o contexto sócio-histórico em que vive. Mesmo que o sinal descrito na história seja diferente, o aluno relaciona a imagem, a contribuição da professora sobre o assunto e o seu conhecimento de mundo, ou seja, articula conhecimentos prévios a novos conhecimentos. A partir dessa compreensão, opta por realizar a leitura da forma que lhe é mais confortável e conveniente, o que implica em posicionamento responsivo ativo, cultural e social. Essa escolha não interfere no sentido do discurso e permite a leitura crítica significativa.

Ao final da leitura escrita, a professora utiliza um notebook para apresentar a história em vídeo. Os alunos se mostram interessados, sorriem e ficam impressionados ao assistirem as dificuldades pelas quais passa o personagem do dinossauro. Pelas expressões faciais e corporais, foi possível perceber que a leitura literária tinha sido divertida e que os alunos haviam atribuído sentido ao texto, o que indica que a busca por uma leitura significativa estava no rumo certo.

Interessante a observação de que, na prática do matutino, a professora adotou a metodologia da literatura em material impresso. Embora tenha informado aos alunos que havia versão em vídeo das obras, elas não foram apresentadas, tendo ficado essa exibição para um próximo encontro. Na ocasião da prática no turno vespertino, a professora continuou a estratégia de apresentar o material impresso, mas, como último recurso da prática literária nessa sala, apresentou a versão em vídeo. Esse fato ampliou as formas de leitura dos alunos, a oferta da leitura visual.

Há de se destacar que a maioria dessas literaturas foram oferecidas somente com a escrita em SW, e que esse fato não causou complexidade nas leituras. No sentido das observações aqui descritas, das metodologias propostas, dialogou-se com Mortatti (2001b), entendo que a “literatura mobiliza a imaginação, a diversidade de opções estimula a busca de alternativas” (MORTATTI, 2001b, p. 142).

4.12 Entrevista

Não por acaso, a entrevista como procedimento de investigação social foi a última etapa da coleta de dados. A escolha intencionada se deu pelo entendimento de que se tratava de uma prática mais interativa, que poderia alcançar resultados mais satisfatórios se fossem primados os contatos, os diálogos e um ambiente de reciprocidade. A essa altura da pesquisa, a cordialidade e a reciprocidade já eram práticas comuns, devido aos meses de interação exigidos para o bom andamento do trabalho.

Após as observações em sala de aula, uma professora de cada escola foi entrevistada. Dentre os tipos possíveis de entrevista, optou-se pelo modelo semiestruturado que, segundo Lüdke e André (1986, p. 34), “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”.

Nesse sentido, a entrevista foi planejada, porém ofereceu flexibilidade. De acordo com a necessidade e o desenrolar do diálogo, foi possível remodelar a pergunta, contextualizar, fornecer-lhe novas estruturas frasais no intuito de contornar qualquer imprevisto. Assim sendo, deve-se destacar que a “[...] grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

Como desvantagens, as entrevistas podem causar alguma dificuldade de expressão e comunicação, incompreensão de alguma pergunta ou resposta. As entrevistadas poderiam ter se sentido hesitantes, defensivas ou constrangidas. Outra questão é que o tema da pesquisa pode demandar tempo nas respostas e, por esse motivo, ser exaustivo (LAKATOS; MARCONI, 2003).

As perguntas foram construídas primando pelo modo facilitado, sem termos rebuscados, trabalhando assuntos que acredita-se, as participantes dominam. Para além das respostas verbais e sinalizadas, voltou-se a atenção para a comunicação não-verbal, expressões faciais e corporais, as performances, as entonações de voz. Foram construídas doze questões a serem explicitadas no próximo subcapítulo.

Mesmo com a oferta da entrevista escrita, as professoras optaram por responder via aplicativo do *WhatsApp*, gravação de áudio e de vídeo. Mesmo diante o fato de as visitas terem acontecido nos meses finais do ano letivo escolar e as escolas estarem em época de organização de provas, planejamentos, de encerramento, essas escolhas foram acatadas, distanciando-se da hipótese de respostas mecânicas e de que as professoras se sentissem pressionadas.

Com a participante Jasmim, a entrevista foi realizada via aplicativo do *WhatsApp*, por mensagens de áudios gravadas, sem a presença da pesquisadora[26]. Com Tulipa, a entrevistada inicialmente optou por registro escrito das respostas. Na 9ª pergunta (devido à sua demanda de trabalho) a entrevista passou a ser gravada em áudio, com a presença da pesquisadora. A entrevista com a professora Margarida foi realizada por meio da filmagem, com a presença da pesquisadora. O fato de a entrevista realizada com Jasmim não ser efetivamente presencial não causou ônus. O contato firmado por meses de interação alicerçou a validade das respostas, que, igualmente às outras entrevistadas, levantou material significativo para o objetivo proposto nesta pesquisa.

As transcrições das respostas das professoras ouvintes foram realizadas na mesma semana em que ocorreram as entrevistas. No caso da professora surda, a entrevista aconteceu em Libras e a versão voz das respostas foi realizada por Fernando Henrique Fogaça Carneiro, professor da UFRGS. Nesse caso, após as análises da versão voz, em concordância com as filmagens, realizou-se a transcrição.

Consideraram-se as práticas de transcrição como um momento oportuno de pré-análise. A necessidade de vários acessos ao material coletado, as repetidas reproduções de áudio, as várias leituras e inúmeras reproduções de vídeo viabilizaram momentos diferentes de reflexão que apoiaram a análise. Primou-se por transcrições integrais, inclusive operadores argumentativos, evitando uma possível mutilação de informações.

> Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação dos professores, o planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de

[26] A pesquisadora e a entrevistada estavam disponíveis no momento de execução. As respostas poderiam ser realizadas via *Skype*, ou câmera de vídeo do *WhatsApp*, mas optou-se pela gravação de áudios. Caso houvesse algum contratempo, a pesquisadora estaria a postos.

> assuntos que entram no dia a dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre as quais discorrerão com facilidade (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Como uma pesquisa na área educacional, tem-se como resultado uma entrevista mais longa. No entanto, para análise, foram feitos recortes das respostas. A entrevista na íntegra consta no Apêndice C Para facilitação do entendimento, no próximo subcapítulo, é apresentada a pergunta, seguida do bloco de resposta de cada professora, em sequência. Após cada bloco, foram feitas as devidas reflexões sobre os dados alcançados.

4.13 A entrevistas e seus resultados

Conforme mencionado, as perguntas se vinculam à temática da SW e à prática metodológica das professoras participantes com a leitura literária nesse sistema de escrita. Na leitura e análise das respostas, é perceptível que algumas respostas longas podem ser atribuídas como resposta a mais de uma pergunta simultaneamente.

Baseando-se nas características de análise e estruturação dispostas por Leahy-Dios (2000), foi construída a estruturação da transcrição desta pesquisa, levando em consideração a língua oral e a língua sinalizada. Aspectos linguísticos importantes para a língua de sinais, como expressões faciais e corporais, foram considerados, principalmente na entrevista com a professora surda.

A transcrição das gravações da língua oral e da sinalizada enunciada foram reproduzidas com padrões de linguagem escrita. Foram utilizadas vírgulas para marcar pequenas pausas nas falas e separar elementos; pausas longas foram marcadas por reticências; recortes foram marcados por colchetes e reticências; entonações e intensidade de sentimentos foram marcados por exclamação; perguntas e dúvidas marcadas por interrogação; o final da enunciação marcado por ponto; possíveis colocações da pesquisadora são apresentadas entre parênteses.

Na leitura das transcrições, são perceptíveis vícios de linguagem próprios da região sul do Brasil, como o uso do “né” repetidas vezes. O “né”, o “daí”, e outros

podem aparecer nas falas, em várias situações como advérbio, pausa na fala, concordância etc. Independente da forma como foi encaixado no texto pelo entrevistado, primamos pelo registro integral.

Quadro 2 – Pergunta sobre definição de SW

1. Para você, o que é literatura em *SignWriting*?	
Jasmim	"Vem *pra* dar autonomia *pra* eles, a verdadeira inclusão na literatura, *né*, até eles adquirirem o português que é mais demorado, que requer um pouco mais de tempo, aí essa escrita vem pra, *pra* auxiliá-los, *pra* dar autonomia na leitura [...]"
Margarida	"É uma forma de expressão visual, que pode ter uma percepção muito mais rápida, porque é diretamente na língua de sinais, *né*? Então, as pessoas podem olhar, os surdos podem olhar e entender isso rapidamente [...]"
Tulipa	"É qualquer gênero literário criado em L1 (aqui a professora considera a LP como L1) que seja traduzido para a escrita de sinais."

Fonte: Dados da pesquisa.

Jasmim concebe a literatura em SW como uma literatura inclusiva, na medida em que congrega produções culturais de grupos minoritários em relação àquela literatura tomada como modelo hegemônico, produzida por grupos sociais e economicamente dominantes. A existência dessas literaturas torna-se, então, um reconhecimento da cultura surda.

Nesse sentido, com base nas contribuições de Dalcastagnè (2005) sobre grupos marginalizados e suas produções literárias, a feitura e a utilização da literatura em SW pode ser um exemplo de quebra no controle dos discursos literários dos grupos dominantes. Sobre o anseio pela autonomia dos alunos, a literatura em SW pode permitir o desenvolvimento na formação literária dos alunos surdos, pelo fato de serem escritas em sua língua.

Margarida concebe a literatura em SW como uma manifestação cultural intrinsicamente ligada a modelos de representação da comunidade surda. Ver a Libras

registrada por escrito remete à forma de comunicação visual e expressiva por meio de sinais, movimentos, expressões faciais e corporais que marcam a identidade surda, e geram uma diferença crucial na compreensão da obra literária, pois retrata uma forma de representar o mundo a partir de um olhar de dentro da cultura minoritária, o que, segundo a professora, facilita a compreensão no ato da leitura.

Tulipa, de forma mais sucinta, aborda esse tipo de literatura por um viés linguístico, ou seja, são obras que passam por um processo de tradução cultural para a Libras na modalidade escrita. É bem verdade que a literatura em SW, no Brasil, surgiu a partir de tradução da língua oral, mas, na atualidade já se encontram literaturas em SW como L1, por exemplo, o livro SER de Kácio de Lima publicado em 2018, as traduções independentes de Miguel de Castro Silva, publicadas em 2019[27].

Quadro 3 – Pergunta sobre leitura literária em SW e escola

2. Qual seu pensamento sobre a leitura literária em *SignWriting* na escola? É possível? Como?	
Jasmim	"Sim! Com certeza! É possível trabalhar com essa escrita na escola. Ela dá trabalho, mas, no momento que tu percebe que o aluno ele entende o significado daquilo que ele *tá* lendo, quando ele usa como apoio nas provas, nos trabalhinhos, nos cartazes, porque nós deixamos eles bem soltos com relação a isso, quando eles têm que fazer algum questionário, quando eles têm que fazer algum cartaz, eles ficam muito soltos, muito livres [...]"
Margarida	"É possível, sim! Os alunos eles conseguem. Imagine trabalhar com fotos, se a gente trabalhar só com fotos, é possível conseguir fazer essas relações. Então, os alunos eles veem, eles conseguem fazer essas percepções com facilidade e a língua de sinais aparece de forma natural."
Tulipa	"Existe uma grande diferença entre leitura direta em primeira língua e leitura mediada em segunda língua. Quando é

[27] Mais informações desses materiais estão disponíveis no levantamento disponibilizado no capítulo Literatura Surda.

	permitida à criança surda usar a língua de sinais, em sua forma escrita, ela pode ler e escrever direto em sua língua materna, o que, a mim, me parece extremamente coerente, ler e escrever em sua própria língua. É possível apresentar literatura em SW para crianças bem pequenas, você pode ler para elas ou ler com elas.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Para Jasmim, a leitura não se resume à identificação do grafema, ou seja, a leitura acontece quando o aluno entende o significado do que está lendo. Esse é um processo complexo que exige do leitor o domínio de alguns conhecimentos: a) do uso da Libras sinalizada e performática, como forma de interação entre sujeitos; b) da escrita de sinais como representação simbólica da sinalização que também expressa ideias, conceitos, sentimentos; c) de se lançar ao texto não para decodificar símbolos, mas para descobrir os implícitos, cotejar as informações presentes no texto com o que o leitor já sabe sobre o assunto, num processo contínuo de análise e síntese cujo resultado é a produção de sentidos. A professora destaca, ainda, que, na medida em que o aluno transforma as informações lidas em conhecimento próprio, vai, aos poucos, lançando mão da escrita para manifestar suas ideias em situações reais de comunicação.

Margarida ressalta a facilidade dos alunos em se apropriar da leitura em escrita de sinais pelo fato de estabelecerem correspondências, similaridades entre os grafemas e a Libras sinalizada. Acredita-se, aqui, contudo, que essa “facilidade” é consequência de uma prática internalizada pelo sujeito, qual seja: o uso social da Libras em situações comunicativas diversas. Nesse contexto, expressar-se por meio da Libras para dizer o que deseja (o que gosta, o que não gosta), argumentar, narrar fatos, descrever objetos e pessoas, tudo isso ampliará o entendimento do aluno sobre as funções sociais da linguagem, criando correspondências entre a Libras sinalizada e a Libras escrita.

Tulipa defende a alfabetização, leitura e escrita em Libras como a forma mais coerente para o desenvolvimento intelectual e linguístico dos alunos surdos, pois eles

terão oportunidade de interpretar o vivido, ter voz no mundo, tanto na expressão sinalizada quanto na linguagem mais elaborada do mundo da escrita.

O posicionamento das professoras acerca da leitura em escrita de sinais alinha-se aos pressupostos teóricos desta pesquisa, na medida em que ler não se limita à identificação-decodificação de um código linguístico, mas consiste em agir na e com a linguagem para interagir em contextos histórico-sociais específicos. Seu conhecimento de mundo será produto desse processo. Nesse sentido, ler é se posicionar diante do texto, expressar juízos de valor (concordar, refutar, questionar) o discurso do outro, apresentar ao interlocutor suas contrapalavras, uma vez que

> [...] toda compreensão plena e real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê). O próprio falante está determinado precisamente a essa compreensão ativamente responsiva: ele não espera uma compreensão passiva, por assim dizer, que apenas duble o seu pensamento em voz alheia, mas uma resposta, uma concordância, uma participação, uma objeção, uma execução etc. (BAKHTIN, 2006, p. 272).

A compreensão ativa provocada pela leitura dos discursos da literatura, dependendo do público alvo e das metodologias propostas por professores, também pode ser provocada pela mediação. Esse fato fica claro na resposta de Tulipa sobre crianças bem pequenas, “ler com elas, ler para elas”.

Quadro 4 – Pergunta sobre trabalhar leitura literária em SW com os alunos

3. Como você trabalha a leitura literária em SW com os alunos? Como é um passo a passo. **a) Como você utiliza os materiais bilíngues LP/SW disponíveis?** **b) leitura literária acontece quantas vezes por semana?** **c) Depois da leitura, o que os alunos fazem? Alguma atividade? De que tipo?**	
Jasmim	“Agora, no final do ano, nós já vamos escolher alguns livrinhos, que vamos trabalhar no projeto literário para 2020. Então, minhas férias são traduzindo livrinhos e textos, tudo que a gente vai organizando, encontrando de interessante. Então, fazemos a tradução, do livro por exemplo *tá*, esse, esse ano nós

	trabalhamos o Marx dos Filosofinhos, da coleção. Então, eu faço a tradução do livrinho, eu monto um PowerPoint com as imagens, *né*, com um livrinho já traduzido e reunimos os alunos, projetamos em aula esse PowerPoint, eles fazem, eles fazem leituras coletivas, depois vai um por um fazer a leitura, e cada slide nós vamos fazendo as perguntas a respeito daquela parte do texto, *pra* ver se eles não estão só lendo, *né*, só identificando o sinal sem dar um significado. E é impressionante assim, desde o início, eles, eles dão significado àquela leitura, *né*, não fica aquelas palavras, aquele monte de letra que eles não entendem o que é que *tá* escrito, *né*.”
Margarida	“No começo, como é uma coisa nova, normalmente os alunos têm um pouco mais de dificuldade, então, eu digo: calma! Vamos pensar algumas estratégias. A questão da orientação da mão, as vezes eles se perdem, utilizando a escrita de sinais, os movimentos, a locação, onde é registrado cada sinal, é feito cada sinal, alguns ficam com um pouco de dúvida. Então, aos poucos, eu vou circulando com algumas canetas coloridas, azul, por exemplo, configuração de mão faço em azul; contato, faço com rosa; o local de contato, o movimento eu faço em verde, eu utilizo cores para destrinchar esse sinal e eles conseguirem ler com maior facilidade cada um dos parâmetros.” **Mas nesse caso é na alfabetização, e na leitura de literatura?** Olha difícil, textos eles são um pouco mais complicados, não é uma coisa que a gente costuma usar muito. É mais confuso porque eles preferem muito mais imagens e fotos, *né*, ou livros que contêm, que tenham contação de histórias com imagem [...]” **Você usa materiais bilíngues, por exemplo, livros? Quantas vezes por semana?** Na hora da escrita, faço vídeos, tenho esses registros em vídeo [...] alunos têm bastante dúvida, eles

	demoram bastante, então, a língua de sinais é muito mais rápida. **Todas as vezes que eles leem, eles fazem atividade?** Sim, eles fazem tema, eles fazem sinalário, as vezes destrincham os sinais [...] Como eles são maiores, têm uma habilidade maior, eles gostam muito de produzir, de falar e ler as histórias próprias deles, eles têm muitas ideias, e a tecnologia é uma grande aliada.”
Tulipa	“Disponibilizo materiais em escrita de sinais para meus alunos. Leio *pra* eles, leio com eles. Produzimos materiais [...] levam *pra* casa, um aluno auxilia o outro, compartilham as ideias do texto de forma espontânea. [...] Lemos para desvendar, descobrir, mergulhar no universo desconhecido pela maioria dos surdos, o mundo da leitura. [...] Nem todas as vezes que eles leem têm um direcionamento acadêmico. Como disse anteriormente, gosto de ler e incentivo os alunos a desenvolver o gosto e o hábito de ler.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Na fala de Jasmim, é possível verificar como uma prática louvável a tradução de material literário para trabalhar a leitura literária SW com os alunos surdos, e que a produção desses materiais é cercada de muito carinho e determinação. Por esses fatos, pôde-se pensar na necessidade de oferta de subsídios às professoras tradutoras, como programação de horário exclusivo para o trato com a tradução (haja vista a complexidade e a demanda de tempo para esse serviço), o custeamento do material por parte das instituições, no sentido de que essa literatura possa ser impressa colorida, encadernada, que possa ter mais de um exemplar e que sejam disponibilizadas na biblioteca da escola, para livre acesso.

Na análise do recorte relativo à Margarida, verifica-se uma tendência a atividades pedagógicas associadas à leitura de literatura. Mesmo ao lançar perguntas complementares que pudessem apoiar uma possível dificuldade de entendimento da pergunta principal, constatou-se que as dúvidas dos alunos eram de ordem

pedagógica, de alfabetização, como destrinchar sinais, fazer sinalários. É possível que tal prática esteja associada também à questão de os alunos serem jovens e suas predileções a temas como autobiografias e experiências de vida, e as estratégias adotadas serem diferentes das produzidas para outras faixas etárias ou para outros tipos literários.

Zilberman (2003) cita a natureza formativa como aspecto comum à literatura e à pedagogia. Por conta da relação desses setores, é possível que ocorram inversões dos objetivos. Nas escolas, ao priorizar o didático em detrimento ao lúdico, a literatura vê diminuído o seu papel transformador, suas funções cognitivas.

A questão do professor leitor citada por Tulipa, o gosto e o hábito de ler partindo do professor, remete a um pré-requisito essencial para melhores resultados das práticas de leituras literárias propostas. Na prática, a presença de um profissional que lê por prazer tem mais oportunidades de proporcionar a fruição, o deleite nas leituras literárias a seus alunos. O pensamento da professora dialoga com as reflexões de Mortatti (2001b) que pensa o professor como um profissional que precisa ter uma formação leitora para poder apoiar a formação crítica de outros leitores. Nesse sentido,

> a formação de professores-mediadores de leitura literária em SW é fundamental para criar pontes entre os livros e os leitores, para que estes possam exercer o ato de leitura com direito de crítica e de liberdade. [...] Para tal, não basta colocar o livro na mão das crianças. É necessário criar situações que promovam experiências de leitura, o que significa, dentre outras coisas: ler para/com as crianças, desafiá-las à interpretação do texto, proporcionar-lhes o conhecimento de novas culturas, incentivá-las a relacionar os textos lidos com a realidade da vida (GUMIERO; SILVA, 2019, p. 372).

Foram apresentadas sugestões que podem ser significativas no desenvolvimento das práticas leitoras do professor: a) a leitura prévia do material literário que se pretende trabalhar com os alunos – o que pode permitir ao profissional um conhecimento prévio da narrativa, embasar a organização de suas metodologias, selecionar pontos a serem discutidos entre o texto e o contexto; b) intervenções que provoquem os alunos a refletirem sobre diferentes pontos sobre um mesmo tema, a saírem da zona de conforto, a posicionar-se responsiva e criticamente.

A formação continuada é uma ferramenta importante para qualquer proposta de aperfeiçoamento. A SW tem forte presença nos cursos de Letras Libras das

universidades, inclusive na região sul. São esses espaços que tradicionalmente formam os profissionais que se interessam e vão trabalhar com esse sistema de escrita. Nesse sentido, as parcerias entre universidades e as escolas podem favorecer o bom desempenho das práticas com a leitura literária em SW. Por outro ângulo, as parcerias podem favorecer as universidades a ter ciência de como estão sendo desenvolvidas as práticas com a SW no contexto escolar.

Quadro 5 – Pergunta sobre atividades de leitura literária em SW produzidas por professores

4. Há atividades de leitura literária em SW produzidas por professores nesta escola? Como as utilizam?	
Jasmim	“sim [...] todos os textos, todas as leituras que eles fazem são produzidas pelas professoras, principalmente dos anos iniciais, *né*, do primeiro ao quinto. [...] e nós utilizamos assim em tudo, tudo, tudo, tudo [...] todas as professoras dos anos iniciais usam esse método de fazer.”
Margarida	“A maioria dos textos somos nós que fazemos, *né*, com fotos, com imagens, com desenhos. Por exemplo, se vamos falar sobre cultura surda e tecnologia, nós produzimos os materiais. Buscamos coisas da internet, as vezes os sinais são diferentes, novos, os alunos mesmo, às vezes, encontram algumas coisas diferentes e novas na internet e nos perguntam depois. Então, normalmente nós mesmo fazemos.”
Tulipa	“Sim. Utilizam para fins acadêmicos.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Associando as pontuações das três professoras à observação presencial realizada em campo, conclui-se que a escrita de sinais circula nas escolas em diferentes gêneros discursivos, cartazes, provas, atividades de interpretação, textos, também nas paredes, portas, cadernos etc. Como consequência desses acontecimentos, mesmo que os alunos já tenham passado pela alfabetização nesse sistema de escrita, a SW ganha visibilidade e se torna natural aos alunos.

As estratégias pedagógicas conhecidas na visita a campo não permitiram constatar interferência negativa nas práticas das leituras literárias observadas. A aula organizada por Jasmim e Hortênsia foi a única que praticou atividade ligada à leitura literária proposta. Ao final da aula, alguns alunos pré-dispostos a fazerem um cartaz para apresentar a história do Karl Marx a outros alunos da escola foram contatados para executar o trabalho.

Foram disponibilizadas cartolina branca, várias imagens coloridas do protagonista e imagens do livro, além de tesoura, cola, lápis, borracha etc. Os alunos separaram as imagens que mais lhes agradavam e colaram-nas na cartolina. A professora perguntou quais características da história podiam ser registradas no cartaz, os alunos se puseram a escrever. A execução dessa atividade dinâmica ocorreu de forma prazerosa, e os registros e as imagens selecionadas e coladas demonstravam as habilidades de compreensão da literatura, o estímulo à imaginação e ao cognitivo.

> A literatura é porta para variados mundos que nascem das várias leituras que dela se fazem. Os mundos que ela cria não se desfazem na última página do livro, na última frase da canção, na última fala da representação nem na última tela do hipertexto. Permanecem no leitor, incorporados como vivência, marcos da história de leitura de cada um. Tudo o que lemos nos marca (LAJOLO, 2001, p. 44).

Nesse sentido, compreende-se aqui a presença de atividades associadas à leitura literária nessa vertente, podendo existir desde que não sufoque os efeitos estéticos dessas leituras. Nessa esteira, é destacável o valor atribuído às equipes dessas escolas ao trabalhar com dedicação de forma bilíngue em diferentes situações.

As três escolas possuem bons espaços de lazer, inclusive jardim. Como sugestões, é possível apontar a) práticas de leitura ao ar livre, que podem ser interessantes para próximas propostas literárias; b) abordagem de temas condizentes com a realidade dos alunos, como as novas tendências e assuntos que circulam entre crianças e jovens; e c) uma visita programada a algum espaço externo à escola, que, acredita-se, pode culminar em histórias com potencial de se tornarem literaturas em SW.

Quadro 6 – Pergunta sobre textos literários em SW traduzidos por professores

5. Há textos literários, traduzidos pelos professores, que são oferecidos para os alunos?	
Jasmim	"Todas as leituras que eles fazem são produzidas pelas professoras, principalmente dos anos iniciais, *né*, do primeiro ao quinto [...] todos os livros que, que eu fiz a tradução, nesses 4 anos, eu imprimo colorido, *né*, e plastifico, encaderno eles e deixo na biblioteca no final do ano. Marx, agora, essa semana já *tá* indo *pra* biblioteca, então tem uma sessão na biblioteca só dos livros com a escrita de sinais. Aqueles livros que eu te mostrei e tal *né*, ficam na biblioteca para os alunos terem acesso a essas leituras quando vão visitar [...]"
Margarida	"Sim. Aqui tem pouquíssimos livros em SW [...] muitos professores acabam comprando o seu, ou fazem os seus próprios e ficam aqui guardados. Eu tenho muitas coisas impressas, tenho guardado dentro do meu material."
Tulipa	"Sim. Alguns são produzidos com as crianças. Incentivamos nossos alunos a utilizarem o dicionário trilíngue do Capovilla e o site *SignPuddle,*"

Fonte: Dados da pesquisa

Essa questão trouxe revelações interessantes no sentido de que há produção de materiais de leituras em SW produzidos nas escolas. Ao se considerar a literatura em SW como pouco difundida e usual a nível nacional, esse dado é recebido com otimismo. Inclusive, há de se salientar e elogiar o trabalho hercúleo dessas professoras, na tradução de materiais literários em SW que passam a ser utilizados nas práticas de leitura em sala.

Contudo, pode haver um tensionamento na disponibilidade de tempo para o planejamento e feitura dessas produções, bem como de dar conta de vários outros afazeres próprios da profissão. As escolas precisam atentar a tais práticas e contribuir para o bom andamento das traduções. Novamente, evidencia-se a importância das

parcerias com universidades e cursos de Letras Libras como forma de contribuição significativa.

A questão pontuada por Tulipa sobre o acesso ao *SignPuddle*, também pode ser considerada uma prática positiva, no sentido de que os alunos podem ter acesso à SW escrita à mão, bem como à escrita digital. O *SignPuddle* é uma importante ferramenta para a SW, podendo criar e registrar sinais soltos ou textos, buscar sinais já registrados, entre outros. O acesso de alunos surdos a essa ferramenta e aos dicionários do Capovilla pode ser propulsor da aprendizagem e do letramento literário.

Levar os alunos para um ambiente de informática, ou seja, sem "cara de sala de aula", tem grandes chances de ser uma proposta de leitura literária significativa. A faixa etária infantil e juvenil atual tem interesse nas tecnologias, e muitos deles estão conectados à internet diariamente. Oferecer literatura em SW utilizando como suporte o computador pode ser uma forma diferente de se trabalhar a leitura. Textos escritos ou em vídeos, coloridos, com personagens expressivos, performances, escrita por diferentes tamanhos, talvez até a confecção de um personagem de pelúcia, tecido (para acompanhar a leitura)? Ou, na prática de uma leitura deleite, quem sabe é possível deixar que os alunos busquem personagens que se assemelhem aos escritos na história lida? Ficam aqui algumas sugestões.

Quadro 7 – Pergunta sobre apropriação do texto literário em SW

6. Como os alunos se apropriam do texto literário em SW? **a) Leem sozinhos?** **b) Fazem leitura guiada pelo professor?** **c) O professor conta a história em Libras e depois os alunos leem o texto impresso?**	
Jasmim	"A leitura que eles fazem é ... eles fazem primeiro coletivo, *né*, é guiado pelos professores, depois eles leem sozinhos porque eles também recebem o texto só em escrita de sinais impressos. Então, eles leem sozinhos, quando eles têm que responder atividades a respeito, eles usam esses textos, nós contamos histórias, depois eles leem no texto impresso, sim, em escrita de sinais e em Português, *né.*"

Margarida	“Às vezes, acontece um pouco de cada um, os dois funcionam, as vezes eu conto um pouco a história depois eu tiro a história, eles: - A esqueci! Não registraram nada, aí nós temos o material de apoio, eles conseguem fazer registros sozinhos, mas têm muitas dúvidas. Nesse caso eu ajudo a consertar, a fazer um outro tipo de registro.”
Tulipa	“Depende do objetivo a ser alcançado e da proposta para cada grupo de alunos. Como temos alunos de várias idades e em vários níveis de aquisição de língua, então as propostas precisam ser bem diversificadas.” Respostas a), b), c) todas são sim.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Jasmim cita o início pela leitura coletiva, esse tipo de prática permite a socialização entre alunos e professores, e é nela que as primeiras impressões e entendimentos sobre o texto podem acontecer. Esse início é interessante quando pensamos em uma leitura de literatura como a trabalhada no dia em que a observação aconteceu, o *Karl Marx*, cujo protagonista é um filósofo apresentado na fase infantil, mas que trabalha assuntos sérios, como as questões da desigualdade social e econômica, emocional, cultural.

Nesses primeiros contatos na leitura coletiva, os alunos tiram suas primeiras conclusões, interagem, trocam informações, deduções, percebem informações paratextuais. As intervenções do professor vão estruturar os pensamentos já adquiridos pelos alunos no acesso à obra e podem provocar novas reflexões sobre o tema. No caso de alunos que não têm domínio na leitura em SW, a contação da história em Libras sinalizada é uma forma que o professor mediador pode adotar para facilitar a entrada da literatura escrita.

A partir da fala de Margarida, é possível compreender que a literatura e a pedagogia estão unidas. A história em SW é apresentada aos alunos, a professora conta a história em Libras sinalizada. Ao final, os alunos fazem atividades sem

consulta à literatura impressa, à medida que, se os alunos têm dúvida, a professora está a postos para apoiar.

De acordo com o que se tem apontado até então nesta pesquisa, precisa-se ter cautela quanto às práticas de leitura literária em SW que culminem em atividades pedagógicas. Dalvi (2013) apresenta contribuições sobre literatura e escola, que devem ser consideradas pelo professor. Essas contribuições são apresentadas em forma de perguntas que suscitam reflexões, dentre as quais, citam-se duas, aqui, que podem ser consideradas dialógicas com a questão proposta, a saber: “a) Os exercícios, questões, roteiros ou atividades propostos são diversificados, contextualizados, transdisciplinares e apresentam graus distintos de dificuldade?; e b) O material e sua apresentação privilegiam a formação de um leitor (professor e estudante) ativo e sócio-histórico-culturalmente responsivo/responsável? (DALVI, 2013, p. 92)”.

Ao tratar de uma escrita relativamente nova, e uma literatura que possui poucos materiais publicados, as metodologias criadas para o trabalho nessa vertente podem alcançar resultados mais satisfatórios se forem evidenciadas as práticas literárias em detrimento das didáticas.

Interessante a pontuação de Tulipa, pois a preocupação com as formas de apresentação da literatura em SW para diferentes públicos é uma verdade. Esse fato acontece na oferta de literatura em qualquer língua. Dalvi (2013) faz uma síntese do que costuma ser trabalhado em literatura nas diferentes fases: a educação infantil, o ensino fundamental, as séries finais do ensino fundamental, o ensino médio. Mesmo que não seja aqui abordado profundamente o assunto, a categorização das fases citado pela autora, faz refletir sobre a questão levantada por Tulipa.

Pode-se exemplificar a fala da professora com um exemplo dela mesma, a partir da observação realizada na escola de Paranaguá. No turno matutino, em que a aula de literatura envolveu alunos de todos os níveis, do infantil ao jovem, Tulipa adotou a proposta de leitura livre. A história *O dinossauro e a formiga: dia de praia* (2019), por exemplo, foi apresentada superficialmente, de modo a serem destacadas algumas informações paratextuais. Além disso, explicou-se que existiam dois protagonistas que eram amigos, e a literatura foi disponibilizada aos alunos.

No turno vespertino, essa mesma história foi trabalhada com alunos do 1º ano, e a professora apresentou a literatura impressa, os alunos não demonstraram ter dificuldade na leitura, solicitaram o apoio da professora e foram atendidos, ao final da prática da leitura impressa, a professora utilizou outra estratégia, apresentando a história em material digital a partir de vídeo. Nas observações, foi possível constatar que tais práticas foram bem aceitas e ofereceram uma leitura prazerosa. Tal prática pode ser uma sugestão de trabalho para diferentes faixas etárias.

Quadro 8 – Pergunta sobre atividade de interpretação de texto

7. Os alunos fazem atividades de interpretação do texto? **a) De que tipo?** **b) São perguntas que exigem dos alunos que tipo de resposta?**	
Jasmim	"As atividades deles são dissertativas, a maioria. As provas que nós passamos *pra* eles, eles têm objetivas, questões objetivas e dissertativas também [...] por exemplo, nós trabalhamos Amazônia, nós trabalhamos o solo, nós trabalhamos universo, então todas as disciplinas têm escrita de sinais e todas têm uma produção textual no fim. [...] Na primeira vez que eles têm em contato com esse texto, nós vamos fazendo perguntas relativas àquela parte, *né*".
Margarida	"Sim, normalmente eu dou os trabalhos para eles *né* e, quando eles têm dificuldade, eles me chamam, *pra* me perguntar os sinais que estão ali, eles sempre fazem confusão nesse sentido e nós vamos trocando, compartilhando em língua de sinais. Eles vão perguntando e eu vou respondendo, eu vou perguntando alguma coisa *pra* eles, eles me respondem. Se eles têm alguma ideia diferente, eu peço que eles me digam essa ideia ou alguma coisa que eles sentiram no momento, e a aula funciona assim com essas trocas".
Tulipa	"Sim". a) "Oral e escrita". b) "Exigem respostas reflexivas, resumo, síntese, produção textual".

Fonte: Dados da pesquisa.

Essa questão foi uma provocação, no sentido de refletir sobre a leitura como prazer ou como tarefa. Foi entendido que algumas práticas podem oferecer o prazer literário, a valorização estética das obras, mas outras práticas podem se perder em meio à questão pedagógica. Esse é um agravante, não só em leituras literárias em SW, mas também na LP e em outras línguas. Saber separar, interagir a literatura e a pedagogia nem sempre é tarefa fácil, podendo ser confusa até mesmo para teóricos no assunto.

Jasmim e Tulipa falam em atividades como dissertativas, resumos, sínteses. Essas práticas são comuns em atividades de leitura literária, principalmente em livros didáticos. O que se espera é que as respostas dissertativas transcendam o que está explicito no texto. É necessário que as atividades desenvolvam a consciência crítica dos alunos.

De acordo com Mortatti (2001b), concepções de leituras engessadas como "resumo do enredo, nome dos personagens, onde e quando se passa a ação, trecho de que mais gostou e mensagem" dificilmente permitem uma prática dinâmica, a partir das quais o aluno leitor produza sentidos, compreenda e se posicione ativamente. Em uma aula de literatura nesses padrões, os alunos tendem, sem muito esforço, a correr os olhos no texto e retirar o fragmento de resposta, ou mesmo solicitar a resposta ao colega de sala. São práticas literárias que tendem a provocar o desinteresse, a rejeição, o fazer por obrigação e não por prazer, o papel de sujeito passivo (MORTATTI, 2001b, p. 66).

Então, há práticas pedagógicas associadas à literatura, o que confirma na atualidade o que acontecia no século XIX, com o surgimento da literatura e a relação por vezes conflituosa com a pedagogia[28]. A questão que se levanta é o cuidado com as metodologias adotadas em sala de aula. Fazendo um paralelo entre entrevistas e observações, entende-se que, na prática, atividades associadas à leitura de literatura podem ser prazerosas e as professoras são peças fundamentais nos processos, desde que ocorram os planejamentos das aulas, o conhecimento do gosto dos alunos, e o preparo ao momento e à forma como a prática será executada etc.

[28] Mais informações sobre essa questão podem ser encontradas no capítulo Leitura de Literatura.

Quadro 9 – Pergunta sobre textos em SW e debates

8. Após a leitura, existe algum debate sobre o texto? Que tipo de assunto/questão são debatidas?	
Jasmim	“Nós fazemos um debate, sim, do que eles entenderam, provocamos eles com relação a ... vou falar sobre Marx que é o mais recente, *né*, sobre a questão da desigualdade que é um tema que, que veio bem forte no texto, o que eles fariam para mudar alguma coisa? O que que eles sentem que tem de diferente? Então eles, eles vão discutindo sobre o texto e eles levam esse texto, essas é ... esses pontos que eles perceberam, eles levam para casa, para o debate, porque a família nos dá esse retorno. Eles discutem com os demais colegas na hora do intervalo. Eu acho que a escrita de sinais vem para apoiar eles, não só nessa ligação com o português, mas dando essa autonomia”.
Margarida	“Eles só apresentam um para o outro, ou apresentam *pra* mim, as vezes eles têm alguma dúvida me perguntam, ou entre eles, assim, não tem um momento específico, [...] depois eles guardam *pra* eles essas produções.”
Tulipa	“Sim. Diversos. O texto vai aguçar o interesse”.

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas respostas são exemplos da importância do professor leitor. Normalmente, é ele quem conta a história, instiga sobre assuntos do texto, está presente como mediador no espaço, e há aqueles que financiam as produções de materiais que serão trabalhados. Abramovich (2009) fala da importância de se conhecer o que vai ser trabalhado em termos literários. A teórica cita a necessidade da leitura do material, mas não qualquer leitura, e sim uma leitura bem-feita, que provoque os sentimentos no professor.

Esse conhecimento prévio tende a ser bem aproveitado nas metodologias adotadas em sala de aula e tendenciam a um desenvolvimento. Jasmim e Tulipa demonstram a importância dos vários mundos que podem ser trabalhados em uma literatura. Mesmo que alguns assuntos possam ser pré-selecionados com o uso de

protocolos de leitura, planejado nas metodologias, é na forma empírica, na sala de aula, que muitas outras reflexões e percepções podem acontecer, principalmente a partir de um professor interventivo.

No caso de Margarida, o interesse pode ser limitado talvez pelo fato de os textos serem do tipo autobiográficos e experiências de vida. Os alunos são da mesma cidade, a maioria se encontra fora dos portões da escola, conhecem as famílias ou participam dos mesmos grupos de surdos, amigos. Esse relato remete a pensar nas considerações de Ceccantini (2016) e Colomer (2017) sobre a literatura juvenil e metodologias interventivas que transformem a normalidade.

> A liberdade do leitor para formar suas preferências se baseia no conhecimento de enorme diversidade que tem a seu alcance. Não se deseja o que não se conhece e, portanto, os mediadores devem planejar estratégias de introdução das distintas possibilidades e devem negociar com cada leitor o desafio de sua abertura a novas experiências (COLOMER, 2017, p. 303).

Ceccantini (2016) cita a possível existência de um certo abismo entre os modos como a literatura para jovens é tratada em relação à escola. Em seu estudo, apresenta uma pesquisa que divulga que em uma lista de livros lidos por jovens, a maioria possui vínculo com a indústria cultural. Como exemplo, cita os livros *O diário de um banana, A culpa é das estrelas, Cidades de papel, A maldição do titã, A menina que roubava livros, Muito mais que cinco minutos, Crepúsculo, Crônicas de Nárnia, Diário de Anne, Harry Potter.*

Vale destacar que os jovens não leem somente livros impressos e, como sujeitos que procuram estar conectados à internet, têm acesso a diferentes formas de ler literatura. Há de se considerar que o profissional que trabalhe com esse público específico, que não é mais criança e ainda não é adulto, necessite de se manter atualizado quanto às tendências para provocar interesse em novos tipos literários e apresentar novas possibilidades, contribuindo, assim, para a formação do gosto do até então desconhecido.

É fato que ainda não há nesses títulos citados por Ceccantini (2016) literatura traduzida para SW. Esse pode ser um agravante caso se considere que o pouco material publicado não se aproxima desses estilos. É fato que a área necessita de tradutores e traduções nessa vertente. Os professores desse público, mesmo que executem seus trabalhos com dedicação, nem sempre têm tempo para traduzir livros,

e essa não é a sua função. Nesse sentido, registra-se uma vez mais a importância das parcerias com as universidades que trabalham a SW e que têm os cursos de Letras Libras na construção de material específico.

Quadro 10 – Pergunta sobre projeto literário em SW

9. Vocês fazem algum projeto de leitura ao longo do ano? Como é desenvolvido?	
Jasmim	"Ao longo do ano pelo menos, nós trabalhamos 2 livros, *né*, geralmente são 2 livros, que entram no projeto literário, mas durante o ano são muito mais. Porque aí, se a gente tem que trabalhar algum outro tema que surge no decorrer das aulas, *né*, automaticamente entra mais um livrinho ou mais textos ... porque nós não trabalhamos a escrita de sinais só na disciplina de Língua portuguesa, nós trabalhamos em todas as disciplinas com eles."
Margarida	"[...] cada professor tem autonomia, eles fazem seus materiais".
Tulipa	"Sim. Projeto de Tradução: Negro Surdo – em novembro; Literatura *Negrinho e Solimões* – Seminário indígena – em agosto."

Fonte: Dados da pesquisa.

Lajolo fala sobre o fato de a obra literária ser um objeto social produzido por um autor requerendo leitores. A autora nomeia o encontro autor/leitor como uma interação estética (LAJOLO, 2001). A esse encontro promovido pela interação estética, acrescenta-se, aqui, um terceiro integrante, o professor como mediador, como aquele que estrutura metodologias, e dentre elas possíveis projetos literários.

De acordo com as respostas das três professoras, pode-se ver que é notável a realização de trabalhos contínuos de leitura literária em SW. É preciso um trabalho sistemático com a leitura literária quando se almeja formar leitores, não só no sentido restrito do termo, mas leitores reflexivos, críticos. Já que se fala, no caso desta pesquisa, de leitores surdos e escolas, notamos que é comum em algumas instituições que o trabalho com a literatura ganhe destaque só em épocas

comemorativas, como na Semana do Surdo, o que é lamentável, pois contribui para a percepção de uma literatura surda “exótica”, lida apenhas em datas especiais.

> Do ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. Oscilando numa tensão constante entre paráfrase (reprodução de significados) e polissemia (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dialógica entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos (MORTATTI, 2001b, p. 49).

Entendendo a literatura como agente de transformação em um ambiente escolar que tem por característica sua função conservadora, é importante refletir sobre as consequências positivas dos projetos literários para a formação do leitor. A partir da citação de Mortatti (2001b) associam-se a literatura (transformadora) e a escola (conservadora) à leitura (construção de sentidos). Assim, os projetos de leitura de literatura em SW permitem que os alunos tenham acesso por um tempo mais extenso a esse material, que pode oferecer uma diversidade de questões sobre as quais se pode trabalhar.

Posto isso, sugere-se, no caso de um projeto literário, o trabalho com a literatura bilíngue *Negrinho e Solimões* (MONTEIRO, 2014). Em um breve resumo, a história tem por protagonistas um índio e uma princesa (de etnias diferentes) e trata de um amor proibido (emocional). A autora do livro é surda (representatividade surda), e essa informação vem descrita no prefácio. Por se tratar de uma releitura de lenda do Amazonas, o cenário de floresta, rios e animais próprios do estado são considerados.

Sobre as informações paratextuais levando-se em conta os ensinamentos de Genette (2009), constatou-se que essa obra apresenta uma diversidade de elementos dispostos de forma intencional, capa, quarta capa, prefácios e posfácios. As ilustrações têm cores fortes, as expressões dos personagens são bem marcadas. Mesmo que não citado, em algumas ilustrações os protagonistas são apresentados sinalizando em Libras, o que pode remeter a serem surdos. Na parte interna da quarta capa, é disponibilizado um DVD com a versão em vídeo em que a autora sinaliza em Libras.

Nessa breve consideração, já é possível refletir sobre alguns pontos interessantes e traçar propostas para um projeto literário que não se resuma à leitura

do texto no sentido restrito do termo. São várias as possibilidades de trabalho, que vão ser organizadas de acordo com cada professor e cada fase escolar. Situações de leitura por prazer e aprendizagem, “sem cara de aula”. Tratar questões diferentes, aproximar os alunos aos efeitos estéticos, a leitura por meio da curiosidade ao desconhecido, levantar discussões sobre valores, questões culturais, sociais, emocionais. A duração do projeto dependerá de cada proposta, por semanas ou meses.

Devido à dificuldade de acesso à literatura em SW publicada de forma impressa, essa obra foi disponibilizada no site do Instituto Federal do Amazonas, e esse arquivo é facilmente encontrado em uma busca ao Google. Portanto, o professor pode solicitar o apoio da gestão escolar quanto a impressões coloridas dessa literatura e distribuir a cada aluno. Podem-se imprimir imagens soltas para decorar a sala ou para posteriores trabalhos com os alunos e a leitura.

Essa literatura pode proporcionar interdisciplinaridade. No caso de trabalho com o ensino fundamental 1 ou 2, um “Piquenique literário” pode ser proposto e ter boa aceitação. Nessa prática de leitura, pode-se trabalhar de forma lúdica a leitura e as questões regionais da parte norte do Brasil (geografia), por exemplo. De acordo com a realidade de cada escola, os pais podem ser envolvidos sobre o que será trabalhado e solicitar o apoio com lanches, toalhas de mesa para forrar o chão, almofadas. Eis uma sugestão.

Um dia de “Sessão pipoca” em que a sala pode ser transformada numa espécie de cinema, e vídeos sobre as questões levantadas na leitura da literatura podem ser apresentadas. Questões sociais e culturais como etnias diferentes, o convívio entre elas, as línguas, as crenças, a representatividade surda, entre outros também podem ser pautas nesse momento. Questões emocionais como o amor proibido, a desobediência aos pais, o desenlace trágico da história, alegrias e tristezas, entre outros são outros exemplos de possíveis abordagens. Tratam-se de pontos que transcendem ao que está escrito em letras e sinais, apoiando a compreensão ativa do aluno e provocando neles o posicionamento crítico e as suas contrapalavras. Nessa proposta, também há de se convir que cinema remete à pipoca, a prazer, a todo um cenário propício. Eis uma segunda sugestão.

Como o livro oferece versão impressa e em vídeo, de acordo com a metodologia do professor, ele pode optar por qual material iniciar a leitura. Inclusive, por conta do tempo disponível, a proposta da “Sessão pipoca” pode ser realizada utilizando a versão em vídeo da obra. Os alunos podem ser organizados para performatizar a história, o professor pode disponibilizar um momento para que eles planejem como será feita essa apresentação, inclusive, as ilustrações impressas podem ser utilizadas e a versão em vídeo pode ser disponibilizada no projetor multimídia. A ludicidade tem de ser uma constante. Eis uma terceira sugestão.

Quadro 11 – Pergunta sobre o gosto pela literatura em SW

10. Como vocês apoiam o desenvolvimento do gosto pela literatura em SW nos alunos?	
Jasmim	“Eu acho que esse gosto pela literatura com a escrita de sinais vem no momento que esse aluno, ele percebe que ele pode ler sozinho, que ele pode interpretar sozinho, e não encontrei nenhuma dificuldade com essa literatura em escrita de sinais eu ... eles se apropriam de uma forma tão natural que as pessoas, quando vão lá na escola, geralmente vêm com essa pergunta: Ah! mas em que momento eles adquiriram essa escrita, *né*? Foi de uma forma natural, começou com a rotina, com pequenos textos, e com a leitura coletiva, eles vão percebendo que aquela escrita, daquele sinal que eles fazem, então eles, eles observam a mãozinha deles, depois a escrita, então é uma forma tão natural que não tem assim um marco [...]”
Margarida	“Eu sempre encorajo eles, *né*, a utilizar diferentes estratégias, alguns alunos que não gostam eu digo ‘calma!’ Vamos tentando. Olha só, vamos ter contato. Olha a questão da orientação, da locação, vê que *tá* tudo ali presente, as expressões. ‘Tenta!’ ‘Tenta fazer um sinal que você conhece que é mais simples’, daí eles vão tentando e eles conseguem compreender. Alguns gostam e alguns não gostam muito,

	principalmente os que chegam mais tarde, por já serem grandes, não gostam muito.”
Tulipa	“Então eu gosto de ler, [...] é inevitável que você ensine a criança a ler, você apresente, *né*, então para a criança ser leitora, precisa de um adulto leitor, então você gostando de ler né, você vai encantar aos olhos do outro a leitura, você vai procurar esse encantamento, vai despertar nas crianças esse encantamento, e você desenvolve trazendo livros *pra* ela folhear, *pra* ela ler, *pra* ela levar *pra* casa, emprestando, lendo *pra* ela, diferentes formas.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Como forma de aproveitar o texto e a formação do gosto pela literatura, Abramovich (2009) diz ser importante que a leitura em sala de aula não tenha “cara de aula”, que o aluno precisa conhecer o material de onde vêm as histórias. A oferta de diferentes histórias se faz necessária, afinal, os alunos têm o gosto literário construído ou em construção subjetiva.

Jasmim deixa claro na sua colocação a questão da rotina. O acesso sistemático, contínuo à literatura, precisa ser uma verdade. Dificilmente se consegue descobrir os gostos e subjetividades de cada aluno em práticas de leitura soltas. O livro, a história que o aluno “A” gosta de ler, de ver, pode não ser o livro que o aluno “B” ou “C” gosta de ler, de ver. Em contrapartida, o livro que o aluno “B” ou “C” não gostaria de ler, pode ter como causa a falta de acesso à leitura daquele tema, ou abordagem. Qual sugestão sobre essa questão? A apresentação de diferentes materiais e temas, na leitura contínua.

Margarida levanta a questão de que alguns alunos podem gostar da literatura em SW e outros não. Esse fato é verdadeiro e entendível à medida que se tratar de jovens, que provavelmente não tiveram uma base na escrita SW desde pequenos. Em um primeiro momento, devido a diferenças marcantes das duas escritas, o estranhamento é natural. À medida que a rotina é instalada, e se passa do nível de alfabetização para o nível de leitura mais rebuscada como da literatura em SW, a

oferta de material com temas que instiguem o interesse da faixa etária é um diferencial importante.

Despertar o encantamento literário nos alunos pode não ser uma tarefa fácil quando não há um professor leitor no processo, um mediador que estude e conheça o público que se pretende atingir. Esse é o posicionamento de Tulipa quanto à questão. A sugestão para esse caso é ampliar o repertório de leituras. Um professor leitor, que leia por prazer, pode contagiar os alunos.

Quadro 12 – Pergunta sobre oferta de literatura em SW diversas

11. Como vocês oferecem diferentes textos literários em SW considerando o número reduzido de obras publicadas?	
Jasmim	"Os textos eles são bem reduzidos, publicados, mas bem reduzidos, mas eles (os alunos) têm um grande acervo durante o ano, desses textos que nós oferecemos *pra* eles nas disciplinas, *né*, então eles têm todo um ganho com essa escrita."
Margarida	"Isso, oferecem vários. Esses livros quando vêm *pra* nós, a gente até conta a história, mas a gente acaba sempre fazendo uma espécie de adaptação dele, imagens, *pra* trabalhar o sinal de cada personagem, enfim, *né*, a gente faz uma adaptação, a gente não usa os livros exatamente da forma que eles *vêm*. E aí a cada etapa nós fazemos com que os alunos se expressem também."

Tulipa	"É uma pergunta bem interessante". **Vocês têm acesso a esse material?** Só o que a gente encontra na internet, então eu tenho aquele kit *Libras é legal*, mas é ... não me encanta, então a gente já trabalhou, *né*, eles já leram, então não adianta você trazer a mesma literatura, *né*, eu já li, *pô*, vou ler de novo? Outra vez? De novo? Mas eu já li! *Né?* Então, você perde o encantamento, e a ideia é que você tenha encantamento. [...] Não adianta ela ser adequada e a história ser chata, não adianta ela ser colorida e *tá* com uma escrita muito pequeninha, porque a gente tem crianças com baixa visão na escola, então uma escrita pequena, uma escrita clara, um material mal produzido, não é adequada para a criança, e, quando não tem, a gente cria, a gente cria, a gente traduz, a gente lê junto, *né*, a gente constrói outras histórias, então eu trago *pra* eles o que eu gosto de ler, então eu gostei de ler eu identifico o perfil das crianças, eu sei dos interesses [...]"

Fonte: Dados da pesquisa.

A necessidade de mais publicações de materiais literários em SW é um fato, mas a professora Jasmim pontua que, mesmo diante tal dificuldade, a escola e sua equipe procuram meios de produção de materiais no intuito de suprir a demanda. Para tanto, a maneira mais comum é a produção/tradução de temas diversos, buscando atrair o aluno surdo leitor. Aqui entende-se a prática de resistência da professora, na dificuldade de encontrá-los, criá-los.

Margarida já pontua a prática de adaptações de histórias, uma opção assertiva. Uma mesma obra pode atender a diferentes públicos se for adaptada e aproximada às peculiaridades do público específico. Dalvi (2013) registra sobre propostas para o trabalho com a literatura na escola, a necessidade de "[...] pautar que os textos pressupõem certos leitores (idade, contexto, repertório etc.)." (DALVI, 2013, p. 83). Destaca-se, desse modo, esta como outra forma prática de resistência: na dificuldade de encontrá-los, adaptá-los.

Tulipa reforça a questão do professor leitor, sobre como é importante assumir-se leitor para produzir propostas metodológicas que possam agregar valor à leitura dos alunos. Nesse recorte ficou evidenciada por parte da professora a predileção por uma “frequentação de leitura”, ou seja, assumir-se como profissional que lê, estuda, pesquisa, que é sensível e crítica ao texto. Assim, quanto maior o repertório de leitura do professor, maior as possibilidades de desenvolvimento dos alunos (MORTATTI, 2001b, p. 141).

Quadro 13 – Pergunta sobre dificuldades na leitura literária em SW

12. Quais as principais dificuldades dos alunos para ler o texto literário em SW? O que é feito pelos professores para sanar essas dificuldades?	
Jasmim	“Eles é ... não encontraram dificuldade nenhuma, nós temos alunos, além da surdez, com outras particularidades, que leem e dão significado a aquela leitura tanto quanto o outro que é só surdo, então eu não, não vi, nós não observamos assim ... Nenhuma dificuldade dos alunos. Alguns com uma certa resistência no início, *né*, mas depois conseguiram perceber que isso era um ganho *pra* eles, e assimilaram, e adquiriram essa escrita, essa leitura. Eu não, não percebi eles com nenhuma dificuldade. [...] Os alunos dos anos finais que não receberam essa escrita, que não tiveram acesso a essa escrita de sinais lá atrás *né*, e .... nós percebemos, assim, como é diferente quando eu pego uma produção textual desses alunos de um sexto ou sétimo ano.”
Margarida	“Eles têm facilidade eu acho, não se sentem limitados, eles conseguem ler com uma rapidez, muito tranquilo, não percebo nenhuma dificuldade.”
Tulipa	“Eu acho que a maior dificuldade é externa [...]. Por que *tá* fora da escola? Porque aqui a língua circula, essa escrita de sinais circula, e fora da escola não é aceita, então quando as nossas crianças saem do 5º ano [...] e aí a dificuldade maior é com os profissionais fora da escola, e aí os alunos saem, vão *pro* 6º,

	pro 7º ano. Eles vão com a escrita de sinais e lá eles param de escrever a escrita de sinais, param de ter acesso.”

Fonte: Dados da pesquisa.

Quando as professoras dizem que os alunos não têm dificuldade de leitura literária em SW, o que vem em mente é que esses sujeitos passaram por um bom processo de alfabetização que lhes permitiu avançar. O processo de leitura na alfabetização, nem sempre é concomitante com o processo de escrita; por vezes a leitura acontece antes, com o aluno desenvolvendo mecanismos de aprendizagem mais aprimorados que os de escrita.

Um dos maiores agravantes da utilização da SW, independente de leitura ou escrita, é o fato de o acesso a esse sistema acontecer dentro dos muros da escola, ganhando intensidade do infantil ao ensino fundamental I. Pode-se associar esse evento à fala de Jasmim sobre as diferenças de entendimento e escrita da SW para alunos das séries do fundamental 2, as experiências acompanhadas com a professora Margarida e os alunos do ensino médio, a colocação de Tulipa sobre os alunos que saem da escola inclusiva e vão para escolas bilíngues que não têm a SW na grade curricular. Fica claro nessas passagens que a SW precisa alcançar outros níveis educacionais, mais que isso, precisa estar presente com mais intensidade fora das instituições escolares.

Essa é uma questão delicada de se tratar, pois envolve uma série de estudos e posicionamentos de ordem legal que precisam ser tomados, bem como uma questão cultural. Acredita-se, aqui, que quanto mais a SW for utilizada, mais visibilidade e credibilidade terá. Quanto aos professores, nesse quesito, depois de tantos desafios vencidos, acabam por assistir à deterioração de todo um trabalho de dedicação. De acordo com o sistema educacional brasileiro, esses alunos só terão acesso constante a esse sistema de escrita por si só, ou se na época da graduação, ao que lá chegarem, optarem pelo curso de Letras Libras.

4.14 Tecendo uma síntese

Neste subcapítulo será apresentada uma síntese dos pontos considerados mais relevantes em relação à discussão nas entrevistas, e as colocações aqui dispostas dialogam diretamente com as observações realizadas nas três escolas. É possível perceber que são muitos dados coletados, fato comum a pesquisas na área da educação. Quanto ao conteúdo das informações coletadas, percebem-se aproximações e distanciamentos com a questão da leitura literária em SW.

Em um primeiro momento, evidencia-se que profissionais que trabalham com a leitura literária em SW precisam acreditar no potencial desenvolvedor que esse sistema de escrita oferece aos alunos, independente da faixa etária. Essa credibilidade contida nas professoras é um diferencial nas práticas em sala de aula. Entende-se que, para se alcançar níveis de leitura mais rebuscados, como o da literatura em SW, é preciso que os alunos passem por um processo de alfabetização de qualidade. Por meio das observações às turmas visitadas e as respostas coletadas nas entrevistas as professoras participantes, entendemos que esse nível foi alcançado.

Quanto às práticas de leitura literária em SW, o fato de as entrevistas serem realizadas com professoras de alunos com diferentes níveis etários proporcionou dados que permitem a reflexão acerca da complexidade que significa trabalhar questões específicas, como a literatura que carrega a cultura de uma subordinação pedagógica, e a SW como um sistema de escrita relativamente novo e que tem a escola como principal ambiente de uso. Nessa direção, alguns pontos relevantes precisam ser explicitados.

Quando se trata da execução de metodologias pensadas pelo viés da leitura literária em SW para alunos, a dificuldade de acesso a materiais publicados e sua pouca variedade, provocam nas professoras a necessidade de assumir outra postura, a de tradutora. Na ânsia de executar um trabalho significativo, mesmo com o tempo relativamente pequeno diante de tantos afazeres profissionais, pessoais, elas se desdobram em traduções de livros, atividades, provas etc.

Esse novo papel de tradutora literária nos padrões da SW dialoga com outra questão, a formação de professores de literatura. Dalvi (2013) diz que a formação está distante do que seria desejável e que pontos que necessitariam ter sido trabalhados na formação inicial, como a graduação e pós-graduação, fazem com que o professor,

no momento de lidar com o empírico, com o trabalho literário em sala de aula passe por dificuldades. Essa questão pode ficar ainda mais tensionada quando o professor precisa lidar (e por vezes optar) com a formação por ele recebida e os currículos escolares.

A partir da contribuição da teoria adotada, foi possível refletir como as práticas com a literatura em SW podem ser complexas, pelo fato de haver poucos profissionais nesse patamar. A formação continuada é uma ferramenta importante e natural ao processo de aperfeiçoamento pelo qual precisam passar os profissionais. Entende-se que essa formação se for ofertada de forma distanciada da realidade dos professores, da sala de aula, não alcançará desenvolvimento significativo.

As escolas pesquisadas estão na Região Sul, a mesma de instituições como a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal do Paraná (UFPR), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Todas essas universidades têm ligação com a SW, seja pelos cursos de Letras-Libras ofertados, seja por eventos, cursos, trabalhos e publicações relativos a esse sistema de escrita.

Essa proximidade pode favorecer a existência de parcerias firmadas entre escolas, universidades, professores, graduandos. Essas parcerias podem contribuir para a oferta de formação continuada aos professores, para que os estudantes de Libras e de SW das universidades tenham ciência de como estão acontecendo as práticas com esse sistema de escrita nas escolas, bem como as escolas terem ciência de como vem acontecendo o desenvolvimento da SW dentro das universidades. Indo mais além, tratando da dificuldade de material literário em SW publicado, entendemos que a parceria pode ser de grande valia também na confecção desses materiais, inclusive na publicação, a atenção das editoras das universidades.

Levemos esse assunto para dentro da sala de aula. Então, quais pontuações se podem destacar? Parte-se, aqui, pelas práticas diversas, relatos de leitura coletiva, leitura livre, projetos literários, de trabalho com questões para além do que está escrito em sinais no texto, de utilização do *SignPuddle*, de decodificação de sinais, de atividades, entre outros. Aqui, se evidencia a assertiva escolha dos procedimentos de observação e entrevista.

Entende-se que as práticas de leitura literária em SW precisam se distanciar das práticas pedagógicas, pelo objetivo de oferecer fruição, reflexões, posicionamentos críticos, a leitura por prazer e não por obrigação. Nesse âmbito, há de se ter cautela em uma prática literária atrelada à decodificação linguística.

Na associação das entrevistas com as observações em sala de aula, ficou claro que a diversidade do literário contribui significativamente para a formação do gosto pela literatura em SW, bem como para a organização das metodologias das professoras. No quesito infantil a oferta de material literário é maior, há publicações e traduções independentes que podem ser utilizadas em possíveis práticas ou influenciar novas propostas.

Quando se leva o assunto para o âmbito de alunos jovens, a questão fica mais delicada. Neste caso, as constatações de que os alunos tinham interesse quase que exclusivamente por autobiografias e experiências de vida, causou certa preocupação. Mesmo sendo uma prática cultural dos surdos, como disposto em Müller e Karnopp (2015) e Strobel (2008), ao refletirmos a faixa etária juvenil como um público dinâmico, que costuma estar conectado à internet, a um mundo de informações, temas e formas, a oferta de novas propostas de leitura apoiam o desenvolvimento do gosto por outros tipos literários.

Com base, portanto, nas contribuições de Ceccantini (2016) e Colomer (2017), buscou-se entender o trabalho com a literatura para esse tipo específico de público. Assim, foi notável a necessidade de que os jovens sejam apresentados a diferentes tipos de materiais literários por diferentes gêneros discursivos, formas composicionais, estilos e suportes. É necessário que o professor investigue quais são as tendências para esse público e que crie metodologias que os provoquem, que causem curiosidade. Chartier adverte que

> todo leitor diante de uma obra a recebe em um momento, uma circunstância, uma forma específica e, mesmo quando não tem consciência disso, o investimento afetivo ou intelectual que ele nela deposita está ligado a este objeto e a circunstância (CHARTIER, 1998. p. 70).

Nesse sentido Dalvi (2013) aponta alguns princípios para o trabalho com a literatura na escola, dentre eles: a) promover eventos de leitura literária contribuindo para a constituição da memória do aluno leitor; b) familiarizar os alunos leitores com o maior número de gêneros possíveis; c) reconhecer que a mudança de suporte muda

as formas de recepção do texto; d) dar preferência a textos integrais; e e) fazer da leitura literária uma prática prazerosa.

A SW por não ter material literário produzido em intensidade e diversidade, pode encontrar nas parcerias com as universidades apoio qualitativo, como por exemplo, a formação e formação continuada de profissionais, a produção de materiais, entre outros. A ampliação da visibilidade desse sistema de escrita apoia sua utilização e credibilidade.

Nas entrevistas, é possível constatar a preocupação das professoras com a utilização da SW fora dos portões da escola. Essa é uma questão delicada de se tratar, pois envolve uma série de estudos e posicionamentos de ordem legal que precisam ser tomados, bem como uma questão cultural. Quanto aos professores, nesse quesito, depois de tantos desafios vencidos, acabam por assistir à deterioração de todo um trabalho de dedicação. De acordo com o sistema educacional brasileiro, esses alunos só terão acesso constante a esse sistema de escrita *SignWriting* por si só, ou se, na época da graduação, optarem pelo curso de Letras Libras.

5 CONCLUSÃO

Ao iniciar esta pesquisa, propusemo-nos a investigar diferentes metodologias de leitura literária em SW utilizadas por professores para alunos da educação básica. Nessa perspectiva, apresentar esse sistema de escrita em níveis mais elevados, que não só o da alfabetização foi um desafio. Tomamos como objeto de pesquisa o trabalho de três professoras da educação básica e as três escolas onde elas lecionam, sendo: a) Escola Especial para Surdos Frei Pacífico – Porto Alegre, RS; b) Escola Estadual de Educação Especial Dr. Reinaldo Fernando Coser – Santa Maria, RS; c) Escola de Educação Especial para Surdos Nydia Moreira Garcêz – Paranaguá, PR.

O alicerce teórico sobre literatura e especificidades partiu de reflexões de autores como Mortatti, Zilberman, Dalvi, Dalcastagnè, Colomer, Ceccantini, Chartier, Calvet, Bakhtin, bem como de autores da Língua brasileira de sinais – Libras, Stumpf, Gesser, Dallan, Silva, Karnopp, Barreto, Strobel, entre outros. Como procedimentos metodológicos, foram adotados o tipo bibliográfico-documental e a pesquisa de campo de observação e entrevista.

A partir das observações nas aulas de leitura literária em SW verificamos que as professoras utilizam diferentes estratégias para o desenvolvimento de suas metodologias, todas consideram os artefatos culturais e identitários dos surdos. As formas como conduziram suas aulas permitem que os alunos se apropriem de conhecimentos para além dos que estavam descritos nos sinais e letras dos textos, ou seja, potencializaram a leitura.

Como exemplo de forma de trabalho com a literatura em SW, foi utilizado o método da leitura livre, que pode proporcionar autonomia, escolha da leitura sem obrigatoriedade, que mais agrada, desenvolvimento de diferentes formas de leitura (visual, utilizando as mãos na feitura dos sinais, corporal) etc. Além disso, destacou-se o método da leitura coletiva, que pode proporcionar socialização, empatia, aprender a dividir, colaborar, opinar, concordar, refutar etc. Registrou-se, também, o método de leitura mediada, em que as professoras contam as histórias ou se posicionam como interventivas e provocadoras de reflexões e posicionamentos críticos. Leituras desenvolvidas em projetos literários, utilização de materiais

impressos e em vídeo, de materiais publicados, bem como traduções independentes, foram outras formas de trabalho verificadas a partir de nossas observações.

A observação em turmas de faixas etárias infantis e juvenis evidenciou as diferentes características desses públicos, bem como o fato de professores precisarem organizar metodologias distintas que permitam atrair a atenção de público específico. O pouco material literário em SW para os jovens é uma questão tensionada, e é requerido o professor que assuma uma posição mais efetiva de pesquisador. Adotando a postura de professor pesquisador e leitor, o docente vê aumentarem as chances de que estratégias e metodologias despertem o interesse e a curiosidade dos alunos se eleva. Nesse sentido, propostas literárias ressignificadas podem se distanciar da leitura por obrigação (tipo de leitura imposta, prática recorrente nas escolas).

Parcerias com universidades que têm ligação com a SW, seja por cursos de Letras Libras, por eventos, trabalhos, publicações e cursos, seriam fundamentais no apoio às escolas, inclusive com relação às traduções de material literário e à formação continuada das professoras. Independente de qual nível, qual prática elas executem, a formação continuada é um aperfeiçoamento necessário. Essas parcerias seriam de grande valia tanto para as escolas, professores e alunos, quanto para as graduações em Letras Libras, professores e graduandos.

A dificuldade de alcançar os objetivos traçados por esta pesquisa se iniciou já na busca por material bibliográfico nessa vertente, e os aportes teóricos encontrados não permitiam aprofundamento das questões que se pretendia analisar. Em suma, trata-se de uma pesquisa pioneira, que admite certa ousadia e que, por essas questões, seus resultados podem enriquecer e ampliar a visibilidade sobre *a* SW, mais especificamente sobre a leitura de literatura de alunos surdos, e como elas acontecem ou podem acontecer nos espaços escolares.

Vale ressaltar que as observações foram realizadas em apenas de um dia em cada escola, o que representa um tempo curto, considerando um ano letivo extenso, com práticas diversas que podem ser executadas. Portanto, acreditamos que os resultados trazem reflexões que podem ser significativas, mas não são casos acabados, representando parte de um longo processo.

As entrevistas com as professoras complementam as informações coletadas nas observações nos espaços escolares. Como resultados, percebemos profissionais qualificadas e dedicadas, que se moldam às necessidades diárias e se desdobram para que seus alunos se desenvolvam autônoma e criticamente, posicionando-se frente aos desafios da vida. As escolas analisadas, mesmo frente a qualquer dificuldade (como uma escrita desconhecida para muitos, possível inacesso a profissionais na área, inacesso a materiais em SW, a dificuldade existente na educação brasileira de modo geral), abriram portas para novos fazeres não só com a literatura, mas também com a pedagogia. Essa ação não é tarefa fácil, mas posturas assumidas acarretam retornos importantes para todo o corpo escolar. Vale destacar a importância da gestão das escolas nesse processo.

Muitas outras reflexões podem surgir a partir das experiências vivenciadas. Trabalhamos um tema pouco praticado na maioria das escolas que atendem alunos surdos e, não foram encontrados aportes teóricos anteriores na mesma vertente da presente pesquisa. Fica aqui o desejo de que este estudo potencialize novos empreendimentos investigativos acerca da leitura de literatura em SW, sobre metodologias de trabalho com esse sistema de escrita, sobre a formação significativa dos alunos surdos, e outras questões afins.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 2009.

ALMEIDA, Marcelle Bittencourt *et al*. A contação de histórias da Literatura Surda para alunos da educação infantil: um instrumento “mágico” para a formação de leitores. *In*: **VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis.** Vitória da Conquista: UESB, 2017. Disponível em: https://core.ac.uk/download/pdf/229301583.pdf. Acesso em: 23 ago. 2019.

AYRES, Alessandra. **Os mistérios do Jardim de Mimi e Lulu**. Tradução para escrita de sinais de Sônia Therezinha Messerschimidt. Uruguaiana: Conceito, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

BAKHTIN, Mikhail [Volochinov]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006b.

BARRETO, Madson; BARRETO, Raquel. **Escrita de Sinais sem mistérios**. 2. ed. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. São Paulo: Moderna, 1990.

CALVET, Louis-Jean. **Tradição oral & tradição escrita**. Tradução de Waldemar Ferreira Netto e Maressa de Freitas Vieira. São Paulo: Parábola, 2011.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANGUÇU, Talwane Vieira. **O papel do professor como mediador de leitura para o letramento.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília: 2013. Disponível em: https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/6281/1/2013_TalwaneVieiraGangucu.pdf. Acesso em: 14 fev. 2019.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. A leitura na escola: as contribuições de Mikhail Bakhtin para a formação do leitor responsivo. **Pensares em revista (UERJ)**, Rio de Janeiro, n. 5, p. 177-181, 2014. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/15674/12434. Acesso em: 21 dez. 2019.

CARVALHO, Letícia Queiroz de. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico da educação básica. **Percursos Linguísticos (UFES)**, Vitória, v. 8, n. 19, p. 77-90, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/percursos/issue/view/924. Acesso em: 21 dez. 2019.

CASARIN, Melânia de Melo. **A lenda da erva-mate**. Santa Maria: UFSM, 2006. Disponível em: http://reticenciasdalarissa.blogspot.com/2012/12/livro-lenda-da-erva-mate.html. Acesso em: 2 fev. 2020.

CASARIN, Melânia de Melo. **Antônio, o viajante**. Tradução para escrita de sinais de Sonia Therezinha Messerschimidt e Aline Vieira. Santa Maria: UFSM, 2018.

CECCANTINI, João Luís. Mentiras que parecem verdade: os jovens não leem e não gostam de ler. *In:* FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador. Conversações com Jean Lebrun.** Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

CHARTIER, Roger. (Org.) **Práticas de leitura.** Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Liberdade, 2001.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual.** Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990 – 2004. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 26, p. 13-71, dez. 2005. Disponível em http://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077. Acesso em: 08 ago. 2019.

DALLAN, Maria Salomé Soares. **Análise discursiva dos estudos surdos em educação**: a questão da escrita de sinais. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

DALVI, Maria Amélia. Literatura na escola: Propostas didático-metodológicas. *In:* DALVI, Maria Amélia *et al.* (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 67- 97.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

GERALDI, João Wanderley. Leitura: uma oferta de contrapalavras. **Educar em revista**, Curitiba, v. 18, n. 20, p. 77-85, 2002. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2099. Acesso em: 4 ago. 2019.

GESSER, Audrei. **Libras?**: que língua é essa?: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GUMIERO, Daniela. Gomes da. SILVA, Arlene Batista da. Literatura infantil impressa em Língua de sinais: novos leitores, novos protocolos de leitura. **Revista Contexto**, Vitória, n. 35, p. 356-376, 2019. Disponível em: http://periodicos.ufes.br/contexto/issue/view/952. Acesso em: 22 out. 2019.

HASSEN, Maria de Nazareth Agra. **Karl Marx**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2009. (Coleção Filosofinhos).

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. *In:* KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise (Org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. 1 ed. Canoas: Editora da Ulbra, 2011.

KUCHENBECKER, Liegi Gemelli. **O feijãozinho surdo**. Tradução para escrita de língua de sinais Érika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara. Canoas: Editora da Ulbra, 2009.

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

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEAHY-DIOS, Cyana. **Educação literária como metáfora social** - desvios e rumos. Niterói: EdUFF, 2000.

LIMA, Tatiane da Silva. MACAMBIRA, Thaiane Souza. **João e Maria**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: http://pergamum.ifbaiano.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/000031/000031b7.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

LOUREIRO, Ana Maria Bastos. **Práticas de leitura e escrita em uma escola na contemporaneidade**: o manuscrito, o impresso e o digital. 2009. 197 f. Tese (Doutorado em educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp115714.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaso Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Gabriela Fernanda Cé. **Adriana Falcão, Flávio Carneiro, Rodrigo Lacerda e a Literatura Juvenil Brasileira no Início do Século XXI**. 2010. 179 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/22987. Acesso em: 22 set. 2019.

MACHADO, Ana Maria Machado. **Menina bonita do laço de fita**. São Paulo: Ática. 2006.

MONTEIRO, Tatyana Sampaio. **Negrinho e Solimões**. Tradução para escrita de sinais de Madson Barreto e Raquel Barreto. Manaus: BK Editora, 2014.

MORAIS, C. D. **Escritas de sinais: supressão de componentes quirêmicos da escrita da Libras em SignWriting**. 2016. 597 f. Tese de doutorado (Programa de pós-graduação em Linguística) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina. Disponível em: < https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/171463> Acesso em: 28 dez. 2018.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário. Leitura crítica da literatura infantil. **Itinerários – revista de literatura**, Araraquara, n. 17, p. 179-187, 2001a. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/itinerarios/article/view/3458. Acesso em: 22 fev. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Leitura, literatura e escola.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

MORTATTI, Maria do Rosário. Literatura infantil e/ou juvenil: a “prima pobre” da pesquisa em Letras? **Guavira Letras**, Três Lagoas, v. 6, p. 43-65, 2008. Disponível em: http://websensors.net.br/seer/index.php/guavira/article/view/169/147. Acesso em: 22 fev. 2020.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Tradução cultural em educação: experiências da diferença em escritas de surdos. **Educação e Pesquisa – Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v. 41, p. 1055-1068, 2015.

NASCIMENTO, Priscila Rodrigues. Contribuições de Bakhtin para a leitura literária: instrumentalizar para desenvolver o leitor estrategista. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA, 2., 2011, Uberlândia. **Anais do SILEL**. Uberlândia: EDUFU, 2011. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1036.pdf. Acesso em: 25 jan. 2020.

NICOLELIS, Giselda Laporta. **A vaca no telhado**. São Paulo: Moderna, 1987. (Coleção Hora da Fantasia).

OLIVEIRA, Vanderléia da Silva. **História literária nos cursos de Letras**: cânones e tradições. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007. Disponível em: http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000123277. Acesso em: 21 out. 2019.

PARR, Todd. **O livro da paz**. Tradução de Raquel Perestrelo. São Paulo: Panda Books, 2004.

PÉCORA, Alcir. O campo das práticas de leitura, segundo Chartier. *In:* CHARTIER, Roger (Org). **Práticas de Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

PEREIRA, Ana Paula; BORTOLIN, Sueli. O mediador e a mediação de literatura para crianças surdas. **Biblioteca Escolar em Revista**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 1, p. 83-104, 25 ago. 2016. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/berev/article/view/112384. Acesso em: 26 set. 2019.

PONTES, Katharyni Martins. ROMANO, Thaís Pereira. BENTES, Rita de Nazareth Souza. O letramento literário no ensino de alunos surdos: posicionamentos, estratégias e instrumentos didáticos mobilizados pelo professor. *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 14., 2015, Belém. **Anais eletrônicos...** Belém: UFPA, 2015. Disponível em: http://www.abralic.org.br/anais/arquivos/2015_1456101773.pdf. Acesso em: 15 maio 2019.

PROJETO SIGNNET. **Livrinho do Betinho**. Tradução para escrita de sinais de Diego Souza Pereira. Pelotas: Fanzona, 2002. Disponível em: http://www.signwriting.org/archive/docs1/sw0063-BR-LivRinHo.pdf. Acesso em: 11 dez. 2019.

QUADROS, Ronice Muller de. KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIZZI, Angélica. **Sol e as ovelhas**. Tradução de Patrícia Ughi Barbosa, Renata Heinzelmann, Márcia Corrêa Marques. Porto Alegre: Edição do autor, 2010.

RIZZI, Angélica. **Manoelito**: o palhaço tristonho. Tradução de Patrícia Ughi Barbosa, Renata Heinzelmann e Márcia Corrêa Marques. Porto Alegre: Edição do autor, 2014.

ROSA, Fabiano; KARNOPP, Lodenir. **Patinho surdo**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In:* DALVI, Maria Amélia *et al*. (Org.). **Leitura de literatura na escola.** São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SALES, Taísa Aparecida Carvalho (Org.). **Onze Histórias e um segredo**: desvendando as lendas amazônicas. Tradução para escrita de sinais de Débora Campos Wanderley, João Paulo Ampessan e Tom Mim Alves. Manaus: IFAM, 2016.

SILVA, Alan David Sousa *et al.* Os sistemas de escrita de sinais no brasil. **Revista Virtual de Cultura Surda**, Rio de Janeiro, ed. 23, p. 1-30, 2018. Disponível em: http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/2%C2%BA%20Artigo%20da%20Revista%2023%20de%20SOUSA%20SILVA%20e%20Outros.pdf. Acesso em: 20 abril 2019.

SILVA, Arlene Batista da. **Literatura em Libras e Educação Literária de Surdos**: um Estudo da Coleção “Educação de Surdos” e de Vídeos Literários em Libras Compartilhados na Internet. 2015. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015. Disponível em:

http://repositorio.ufes.br/bitstream/10/3185/1/tese_8981_TESE%20VERS%C3%83O%20FINAL.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

SILVA, Silvana Corrêa da. **O silêncio da amizade.** Tradução para escrita de sinais de Alessandra Ayres. Porto Alegre: Ideograf, 2019.

SILVEIRA, Carolina Hessel.; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Cinderela surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2003.

SILVEIRA, Carolina Hessel; ROSA, Fabiano Souto; KARNOPP, Lodenir Becker. **Rapunzel surda**. Canoas: Editora da Ulbra, 2005.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

STROBEL, Karin. **Uma menina chamada Kauana**. Tradução para escrita de sinais de Marianne Rossi Stumpf e Antônio Carlos Rocha da Costa. Rio de Janeiro: FENEIS, 1997. Disponível em: < http://signwriting.org/library/children/uma/uma.html#anchor344515 > Acesso em: 19 set. 2019.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987

VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. **Práticas e representações de leitura literária no Ifes/Campus de Alegre**: uma história com rosto e voz. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufes.br/handle/10/3317. Acesso em: 12 dez. 2018.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola.** 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO CEP

UFES - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - CAMPUS GOIABEIRA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Leitura Literária: metodologias docentes e formação do leitor surdo
Pesquisador: DANIELA GOMES GUMIERO
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 18731119.7.0000.5542
Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.589.516

Apresentação do Projeto:
A presente pesquisa concentra-se nos estudos e práticas que envolvem a leitura de literatura para alunos surdos nos espaços escolares. Objetiva investigar e analisar especificidades dos processos de leitura literária de alunos surdos da educação básica, destacando metodologias e práticas de professores que contemplam a escrita de sinais pelo sistema SignWriting. Por estarmos tratando de assunto de natureza bilíngue, a dificuldade linguística de leitura e escrita, principalmente na aquisição e conhecimento de duas línguas distintas, a Língua Portuguesa e a Libras, sendo representada na forma escrita pelo sistema SignWriting, indaga-se que práticas subjetivas significativas possam ser apresentadas pelos professores, podendo ocorrer posturas de leitura literária que proporcionem a formação do gosto pela leitura e da cultura literária bilíngue. No sentido de formação e não de "formatação" do leitor surdo, apresentaremos possibilidades de ferramentas para o trabalho com esse público específico, a partir de um levantamento de materiais bilíngües disponíveis, evidenciando as produções mais recentes. Nessa perspectiva, nos apoiaremos nas reflexões de teóricos da literatura, leitura na escola e assuntos relacionados, como Mortatti, Zilberman, Cândido, Lajolo, Colomer, Chartier, bem
como de estudiosos da Língua brasileira de sinais – Libras, Língua portuguesa, Stumpf, Gesser, Dallan, Quadros, Karnopp, Roxel, Dalvi, etc.
Adotaremos como metodologia, a pesquisa de tipo qualitativa exploratória,bibliográfica-documental e como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas. A pretensão da

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

pesquisa, a partir dos resultados obtidos será fornecer subsídios para a área da Libras, principalmente na subárea educacional, potencializando práticas,conhecimento e desenvolvimento. Quanto ao tema, tem a pretensão de estimular o interesse de outros pesquisadores, e servir de material de referência a pesquisas futuras.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

A presente pesquisa tem por objetivo primário, assuntos ligados a literatura que dialogue com o público surdo, e investigar as metodologias de leitura literária e estratégias adotadas por professores para a formação literária do leitor surdo.

Objetivo Secundário:

Como objetivo secundário, investigar por meio de coleta de dados, como estão acontecendo as metodologias de leitura literária em escrita de sinais pelo sistema SignWriting, por professores de alunos surdos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Sobre riscos, poderá acontecer algum constrangimento pela exposição de dados, algum desconforto diante alguma pergunta ou procedimento, como
por exemplo, gravação de áudio e vídeo. Sobre essa questão, procedimentos como o sigilo quanto a identificação dos participantes, a utilização de
nome fictício, o questionário e entrevistas serem realizados de forma individual, as informações coletadas serem utilizadas apenas para fins
acadêmicos, são atitudes que serão assumidas como forma de redução de possíveis riscos.

Benefícios:

Como benefícios, identificar metodologias de leituras literárias que envolvam a SignWriting acrescentando valor a formação do leitor surdo, não só
na sua própria língua, mas também auxiliando na aprendizagem e entendimento da Língua Portuguesa. Beneficia também a área da Libras e os
professores, potencializando práticas e conhecimento. O tema pode estimular ainda o interesse de outros pesquisadores, e servir de material de
apoio para pesquisas futuras.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e esta´fundamentada no aspecto teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Com base na Resolução N. 466/2012 e 510/2016 CNS, foram analisados os termos de apresentação obrigatória

Projeto: adequado

Folha de Rosto: adequada.

TCLE:atendem as exigências prescritas pela legislação.

Cronograma: adequado

Orçamento: adequado

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1360932.pdf	09/08/2019 10:07:20		Aceito
Brochura Pesquisa	BROCHURA.pdf	09/08/2019 10:06:59	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/08/2019 10:06:22	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	BROCHURA_INVESTIGADOR.pdf	09/08/2019 10:05:34	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	09/08/2019 10:05:13	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	09/08/2019 10:03:45	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	20/05/2019 19:14:31	DANIELA GOMES GUMIERO	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

VITORIA, 20 de Setembro de 2019

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Fernando Ferrari,514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.075-910
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Este é um convite para sua participação na pesquisa de mestrado: **"Leitura Literária: metodologias docentes e formação do leitor surdo"**, que tem como pesquisadora responsável a mestranda Daniela Gomes Gumiero, do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, sendo orientada pela Professora Dra. Arlene Batista da Silva, docente efetiva da referida instituição.

O trabalho de pesquisa que se pretende desenvolver busca evidenciar metodologias e práticas de leitura literária que contemplam a escrita de sinais pelo sistema *SignWriting* adotadas por professores de alunos surdos. Com a apresentação e conhecimento, pretende-se analisar e interpretar como estão acontecendo as práticas de leitura literária para esse público específico, e envolvendo essa forma escrita mais aproximada da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Esse fato permite também interpretar as experiências de leituras literárias vivenciadas por crianças e jovens surdos nos espaços escolares contribuindo para sua formação leitora.

Nessa perspectiva, optamos por realizar a pesquisa em dois momentos: primeiro, com aplicação de questionário via ferramentas do Google Forms, em seguida, a partir da coleta de dados, formalizaremos o convite via e mail para sua participação na entrevista individual. A sua participação consistirá em responder às questões propostas no questionário e na entrevista.

A entrevista acontecerá via Skype devido fato dos participantes estarem em diferentes localidades e por diferentes regiões do Brasil, será gravada em áudio e vídeo por estarmos tratando de um assunto que envolve o bilinguismo e profissionais que podem

ser ouvintes ou surdos. Posteriormente ocorrerá a transcrição, com atribuição de um nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos, onde dialogaremos sobre as seguintes questões: a) como as práticas de leitura literária em escrita de sinais pelo sistema *SignWriting* estão sendo realizadas nos espaços escolares? Elas acontecem? b) quais são as metodologias adotadas por professores para alunos surdos? c) como acontece a prática da leitura literária? d) faz-se uso de protocolos de leitura? e) materiais literários bilíngues são utilizados? Quais tipos, suportes, dispositivos?

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas, os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados tem a pretensão de oferecer risco a sua dignidade, mas podem ocorrer constrangimentos ou algum desconforto ao compartilhar informações. Como forma de evitar e/ou reduzir riscos e condições adversas que possam causar algum dano, a pesquisadora se compromete em garantir o sigilo na identificação utilizando nome fictício ao participante, o questionário e entrevista serão realizados de forma individual, as perguntas não fugirão do tema foco das metodologias e práticas.

Como benefícios, pela leitura de literatura em SignWriting ainda ser pouco praticada a nível Brasil, o registro de suas informações pode servir de base e exemplo para outros profissionais da área de Libras. Podem potencializar práticas e conhecimentos que acrescentem valor a formação do leitor surdo, não só na sua própria língua como também na aprendizagem e entendimento da Língua Portuguesa. Indiretamente, pode estimular o interesse de outros pesquisadores no tema proposto por esse estudo.

Sobre acompanhamento e assistência, você poderá contatar a pesquisadora Daniela Gomes Gumiero, pelo número de telefone: 27 98855-1936, ou por e-mail: danielagumiero@hotmail.com, independentemente de ser durante a realização da pesquisa, posteriormente a seu término ou interrupção. Poderá também contatar o Comitê de Ética através do telefone: 27 3145-9820, por e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com, pessoalmente ou via correio no seguinte endereço: Av. Fernando Ferrari, 514, Campus Universitário - Ufes, sala 07 do Prédio Administrativo do CCHN, Goiabeiras, Vitória - ES, CEP 29.075-910.

Você terá o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, a qualquer hora, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo. A pesquisadora se compromete a resguardar sua identidade durante todas as fases da pesquisa, inclusive após publicação, e os dados fornecidos serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

O presente termo foi redigido em duas vias que precisam ser assinadas e rubricadas em todas as páginas por você e pela pesquisadora, após assinado, precisa ser reenviado a pesquisadora. Em relação a ressarcimento financeiro com a pesquisa, por se tratar de uma participação voluntária, acredita-se que não haverá, podendo o participante contatar a pesquisadora caso haja necessidade. Em relação ao direito a indenização por eventuais danos em relação a pesquisa, não haverá renúncia.

CONSENTIMENTO

Após ter sido informado e esclarecido sobre os objetivos, procedimentos, sigilo, confidencialidade, importância, modo como os dados serão coletados, entre outros, concordo em participar voluntariamente da pesquisa **"Leitura Literária: metodologias docentes e formação do leitor surdo"**, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas no meio acadêmico desde que nenhum dado possa me identificar.

, ____ de _____ de 2019.

_____

Participante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Como pesquisadora responsável pelo estudo "**"Leitura Literária: metodologias docentes e formação do leitor surdo"**, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Vitória, ____ de _____ de 2019.

_____

Daniela Gomes Gumiero

(Pesquisadora responsável)

APÊNDICE B – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

Termo de Concordância da Instituição

Senhor(a) diretor(a),

Estamos realizando uma pesquisa que tem como objetivo evidenciar metodologias e práticas de leitura literária que contemplam a escrita de sinais pelo sistema *SignWriting*, adotadas por professores para alunos surdos. Com a apresentação e conhecimento, pretende-se analisar e interpretar como estão acontecendo as práticas de leitura literária para esse público específico, e envolvendo essa forma escrita mais aproximada da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Esse fato permite também interpretar as experiências de leituras literárias vivenciadas por crianças e jovens surdos nos espaços escolares, contribuindo para sua formação leitora.

Nessa perspectiva, optamos por realizar o estudo a partir de documentos norteadores da referida instituição, bem como a aplicação de questionário e entrevista a professores que lidam com a leitura literária no seguimento supracitado. A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece risco a dignidade.

Solicitamos autorização para execução desse estudo nesta instituição, a qual pode concordar com os seguintes termos (por gentileza, marcar um X em cada opção referente ao parágrafo no caso de aceite):

- Acesso aos Projetos Políticos Pedagógicos da instituição e documentos semelhantes.

- Acesso a materiais que possam ilustrar e/ou apresentar práticas em *SignWriting*, como fotografias, planos de aula, protocolos de leitura *etc*., mediante necessidade e solicitação do pesquisador e concordância da administração para cada material.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

- Divulgação do nome da instituição nas produções publicadas a partir da pesquisa, considerando que em nenhuma hipótese serão feridos os princípios éticos que permeiam a investigação, preservando a integridade da instituição e das informações produzidas.

- Ao final da pesquisa, por parte dos pesquisadores, dar retorno à instituição sobre os resultados identificados e analisados.

Agradecemos a colaboração da instituição para a realização desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. Caso queiram contatar os pesquisadores, isso poderá ser feito a qualquer momento pelo telefone (27) 98855-1936 ou via e-mail: danielagumiero@hotmail.com.

_____, _____ de _____ de _____

Daniela G. Gumiero

_____

Daniela Gomes Gumiero
(Mestranda)

_____ _____

Arlene Batista da Silva
(Orientadora)

Direção da Instituição

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

Entrevista 01

Pseudônimo da professora: Jasmim

Dia: 18/11/2019

1 - Para você, o que é literatura em *SignWriting*?

Bom, a pergunta um né, pra mim o que é essa literatura, com a escrita de sinais eu, eu acho que uma acaba se encaixando com a outra na segunda pergunta, quando fala do pensamento sobre essa literatura na escola né e se é possível. Essa literatura, vem pra dar autonomia pra eles, a verdadeira inclusão na literatura né, até eles adquirirem o português que é mais demorado, que requer um pouco mais de tempo, aí essa escrita vem pra, pra auxiliá-los, pra dar autonomia na leitura e como a gente percebe o interesse deles agora por livros, por eles, trazem livrinhos pra eu fazer a tradução, é muito libertador eu imagino né.

2 - Qual seu pensamento sobre a leitura literária em *SignWriting* na escola? É possível? Como?

E a segunda, sim! Com certeza! É possível trabalhar com essa escrita na escola. Ela dá trabalho, mas no momento que tu percebe que o aluno ele entende o significado daquilo que ele tá lendo, quando ele usa como apoio nas provas, nos trabalhinhos, nos cartazes, porque nós deixamos eles bem soltos com relação a isso, quando eles têm que fazer algum questionário, quando eles têm que fazer algum cartaz, eles ficam muito soltos, muito livres, usam como apoio à escrita da língua de sinais, nas provas, nas atividades, todos os textos trabalhados em sala de aula tem a tradução, dá trabalho mas, mas, eu acho que é por aí, é, é possível sim, tem que ter um interesse dos professores né. Lá dentro da nossa escola mesmo, nem todos, agora um pouco mais, assim, mas, uns 2 anos atrás era só realmente 2 professoras que usavam que é um dos anos iniciais, mas agora eu acho que os professores vão percebendo né o ganho do aluno com, com, a escrita de língua de sinais, o significado que lhe dá pra isso né.

3 - Como você trabalha a leitura literária em SW com os alunos? Como é um passo a passo.

a) Como você utiliza os materiais bilíngues LP/SW disponíveis?

b) Leitura literária acontece quantas vezes por semana?

c) Depois da leitura, o que os alunos fazem? Alguma atividade? De que tipo?

Bom, como que eu trabalho com isso? passo a passo, primeiro nós escolhemos como por exemplo no início, agora no final do ano nós já vamos escolher alguns livrinhos, que vamos trabalhar no projeto literário para 2020. Então minhas férias são traduzindo livrinhos e textos, tudo que a gente vai organizando, encontrando de interessante. Então fazemos a tradução, do livro por exemplo tá, esse, esse ano nós trabalhamos o Marx dos Filosofinhos, da coleção. Então eu faço a tradução do livrinho, eu monto um PowerPoint com as imagens né, com um livrinho já traduzido e reunimos os alunos, projetamos em aula esse PowerPoint, eles fazem, eles fazem leituras coletivas, depois vai um por um fazer a leitura, e cada slide nós vamos fazendo as perguntas a respeito daquela parte do texto, pra ver se eles não estão só lendo né, só identificando o sinal sem dar um significado. E é impressionante assim, desde o início eles, eles dão significado aquela leitura né, não fica aquelas palavras, aquele monte de letra que eles não entendem o que é que tá escrito né.

4 - Há atividades de leitura literária em SW produzidas por professores nessa escola? Como utilizam?

sim A pergunta 4 acho que já respondi mais é que se há atividades de leitura né produzidas pelas professoras nessa escola sim é só ... ,todos são pra todos os textos, todos os textos, todas as leituras que eles fazem são produzidas pelas professoras principalmente dos anos iniciais né, do primeiro ao quinto. a dos anos finais não e nós utilizamos assim em tudo, tudo, tudo, tudo, todas as professoras dos anos iniciais usam esse método de fazer não sei se elas fazem as coletâneas, os professores dos anos iniciais usam esse método de fazer.

5 - Há textos literários traduzidos pelos professores que são oferecidos para os alunos?

Todos os livros que, que eu fiz a tradução nesses 4 anos, eu imprimo colorido né, e plastifico, encaderno eles e deixo na biblioteca no final do ano. Marx agora, essa semana já tá indo pra biblioteca, então tem uma sessão na biblioteca só dos livros com a escrita de sinais. Aqueles livros que eu te mostrei e tal né, ficam na biblioteca para os alunos terem acesso a essas leituras quando vão visitar porque se não eles pegam só as a os gibis porque eles vão acompanhando as imagens e não a leitura né.

6 - Como os alunos se apropriam do texto literário em SW?

a) Leem sozinhos?

b) Fazem leitura guiada pelo professor?

c) O professor conta a história em Libras e depois os alunos leem o texto impresso?

A leitura que eles fazem é ... eles fazem primeiro coletivo né, é guiado pelos professores, depois eles leem sozinhos porque eles também recebem o texto só em escrita de sinais impressos. Então eles leem sozinhos, quando eles têm que responder atividades a respeito eles usam esses textos, nós contamos histórias, depois eles leem no texto impresso sim, em escrita de sinais e em português né.

7 - Os alunos fazem atividades de interpretação do texto?

a) De que tipo?

b) São perguntas que exigem dos alunos que tipo de resposta?

As atividades deles são dissertativas, a maioria. As provas que nós passamos pra eles, eles têm objetivas, questões objetivas e dissertativas também, geralmente no ... por que nós fazemos uma produção textual sobre o que que eles aprenderam sobre aquela disciplina, sobre aquele tema da prova, por exemplo, nós trabalhamos Amazônia, nós trabalhamos o solo, nós trabalhamos universo, então todas as disciplinas têm escrita de sinais e todas têm uma produção textual no fim. Na primeira vez que eles têm em contato com esse texto nós vamos fazendo perguntas relativas àquela parte né”.

8 - Após a leitura, existe algum debate sobre o texto? Que tipo de assunto/questão são debatidas?

Nós fazemos um debate sim do que eles entenderam, provocamos eles com relação a ... vou falar sobre Marx que é o mais recente né, sobre a questão da desigualdade que é um tema que, que veio bem forte no texto, o que eles fariam para mudar alguma coisa? o que, que eles sentem que tem de diferente? Então eles, eles vão discutindo sobre o texto e eles levam esse texto, essas é ... esses pontos que eles perceberam, eles levam para casa, para o debate, porque a família nos dá esse retorno. Eles discutem com os demais colegas na hora do intervalo. Eu acho que a escrita de sinais vem para apoiar eles, não só nessa ligação com o português, mas dando essa autonomia.

9 - Vocês fazem algum projeto de leitura ao longo do ano? Como é desenvolvido?

Ao longo do ano pelo menos, nós trabalhamos 2 livros né, geralmente são 2 livros, que entram no projeto literário, mas durante o ano são muito mais. Porque aí se a gente tem que trabalhar algum outro tema que surge no decorrer das aulas né, automaticamente entra mais um livrinho ou mais textos ... porque nós não trabalhamos a escrita de sinais só na disciplina de Língua portuguesa, nós trabalhamos em todas as disciplinas com eles.

10 - Como vocês apoiam o desenvolvimento do gosto pela literatura em SW nos alunos?

Eu acho que esse gosto pela literatura com a escrita de sinais vêm no momento que esse aluno, ele percebe que ele pode ler sozinho, que ele pode interpretar sozinho, e não encontrei nenhuma dificuldade com essa literatura em escrita de sinais eu ... eles se apropriam de uma forma tão natural que as pessoas quando vão lá na escola geralmente vem com essa pergunta: Ah! mas em que momento eles adquiriram essa escrita né? Foi de uma forma natural, começou com a rotina, com pequenos textos, e com a leitura coletiva, eles vão percebendo que aquela escrita, daquele sinal que eles fazem, então eles, eles observam a mãozinha deles, depois a escrita, então é uma forma tão natural que não tem assim um marco, há foi assim, naquele exato momento

que eles adquiriram. Essa, essa escrita né, a compreensão dessa escrita, não! É uma forma tão natural que eu acho que só indo até a escola e vendo o nosso dia a dia que as pessoas começam a perceber que é uma coisa natural mesmo.

11 - Como vocês oferecem diferentes textos literários em SW considerando o número reduzido de obras publicadas?

Os textos eles são bem reduzidos, publicados, mas bem reduzidos, mas eles (os alunos) têm um grande acervo durante o ano, desses textos que nós oferecemos pra eles nas disciplinas né, então eles têm todo um ganho com essa escrita.

12 - Quais as principais dificuldades dos alunos para ler o texto literário em SW? O que é feito pelos professores para sanar essas dificuldades?

Eles é ... não encontraram dificuldade nenhuma, nós temos alunos além da surdez com outras particularidades, que leem e dão significado a aquela leitura tanto quanto o outro que é só surdo, então eu não, não vi, nós não observamos assim ... nenhuma dificuldade dos alunos. Alguns com uma certa resistência no início né, mas depois conseguiram perceber que isso era um ganho pra eles, e assimilaram, e adquiriram essa escrita, essa leitura. Eu não, não percebi eles com nenhuma dificuldade. E o gosto veio com essa autonomia. Os alunos dos anos finais que não receberam essa escrita, que não tiveram acesso a essa escrita de sinais lá atrás né, e .... nós percebemos assim, como é diferente quando eu pego uma produção textual desses alunos de um sexto ou sétimo ano. Os professores eles precisam sair de dentro dessa caixinha, dessa coisa né pré-determinada, tu tem que ti descontruir pra ti reconstruir novamente e sempre visando no melhor pra esse aluno, e não adianta sentar, encher um quadro com texto e mandar eles copiarem, porque não tem significado pra eles, mesmo que tu faça a leitura coletivamente , faz a interpretação pra eles memorizarem aquele texto, darem significado pra aquelas palavras, é muito mais trabalhoso, muito mais demorado né. Eu acho que só veio pra contribuir muito essa escrita de língua de sinais, não me vejo trabalhando com os alunos surdos sem essa escrita e pelos resultados que nós, a gente vem adquirindo né, essa é a forma que eu, eu achei e que deu certo e gostaria muito de ver outras escolas usando, não de repente esse método, mas que usassem essa escrita e percebessem também os profissionais que

trabalham com esses alunos conseguissem perceber essa importância, essa evolução deles, essa autonomia, eu sou super fã da escrita de sinais.

Entrevista 02
Pseudônimo da professora: Margarida
Dia: 19/11/2019

1 - Para você, o que é literatura em *SignWriting*?
É uma forma de expressão visual, que pode ter uma percepção muito mais rápida, porque é diretamente na língua de sinais né, então as pessoas podem olhar, os surdos podem olhar e entender isso rapidamente, então eu gosto muito e os surdos gostam desse tipo de literatura.

2 - Qual seu pensamento sobre a leitura literária em *SignWriting* na escola? É possível? Como?
É possível sim! Os alunos eles conseguem. Imagine trabalhar com fotos, se a gente trabalhar só com fotos é possível conseguir fazer essas relações. Então os alunos eles veem, eles conseguem fazer essas percepções com facilidade e a língua de sinais aparece de forma natural.

3 - Como você trabalha a leitura literária em SW com os alunos? Como é um passo a passo.
a) Como você utiliza os materiais bilíngues LP/SW disponíveis?
b) Leitura literária acontece quantas vezes por semana?
c) Depois da leitura, o que os alunos fazem? Alguma atividade? De que tipo?
No começo, como é uma coisa nova, normalmente os alunos têm um pouco mais de dificuldade, então eu digo calma! Vamos pensar algumas estratégias. A questão da orientação da mão, as vezes eles se perdem, utilizando a escrita de sinais, os movimentos, a locação, onde é registrado cada sinal, é feito cada sinal, alguns ficam com um pouco de dúvida então aos poucos eu vou circulando com algumas canetas coloridas, azul por exemplo, configuração de mão faço em azul, contato faço com

rosa, o local de contato, o movimento eu faço em verde, eu utilizo cores para destrinchar esse sinal e eles conseguirem ler com maior facilidade cada um dos parâmetros.

Mas nesse caso é na alfabetização, e na leitura de literatura? Olha difícil, textos eles são um pouco mais complicados, não é uma coisa que a gente costuma usar muito. É mais confuso porque eles preferem muito mais imagens e fotos né, ou livros que contem, que tenham contação de histórias com imagem, depois eles ... só.

Você usa materiais bilíngues, por exemplo, livros? Quantas vezes por semana? Na hora da escrita, faço vídeos, tenho esses registros em vídeo e depois faço uma transcrição para o Português, então é mais difícil, os alunos têm bastante dúvida, eles demoram bastante, então a língua de sinais é muito mais rápida.

Todas as vezes que eles leem, eles fazem atividade? Sim, eles fazem tema, eles fazem sinalário, as vezes destrincham os sinais, por exemplo, tem um sinal ali no meio do texto, sinal de feliz, sinal de família feliz, sinal de família triste, qual a diferença? o que é que mudou de um sinal para o outro? Como eles são maiores, tem uma habilidade maior, eles gostam muito de produzir, de falar e ler as histórias próprias deles, eles têm muitas ideias, e a tecnologia é uma grande aliada".

4 - Há atividades de leitura literária em SW produzidas por professores nessa escola? Como utilizam?

A maioria dos textos somos nós que fazemos né, com fotos, com imagens, com desenhos, por exemplo, se vamos falar sobre cultura surda e tecnologia, nós produzimos os materiais. Buscamos coisas da internet, as vezes os sinais são diferentes, novos, os alunos mesmo as vezes encontram algumas coisas diferentes e novas na internet e nos perguntam depois. Então, normalmente nós mesmo fazemos.

5 - Há textos literários traduzidos pelos professores que são oferecidos para os alunos?

Sim. Aqui tem pouquíssimos livros em SW a maioria das coisas é de português, muitos professores acabam comprando o seu, ou fazem os seus próprios e ficam aqui guardados. Eu tenho muitas coisas impressas, tenho guardado dentro do meu material".

6 - Como os alunos se apropriam do texto literário em SW?

a) Leem sozinhos?

b) Fazem leitura guiada pelo professor?

c) O professor conta a história em Libras e depois os alunos leem o texto impresso?

Às vezes acontece um pouco de cada um, os dois funcionam, as vezes eu conto um pouco a história depois eu tiro a história, eles: - A esqueci! Não registraram nada, aí nós temos o material de apoio, eles conseguem fazer registros sozinhos, mas têm muitas dúvidas. Nesse caso eu ajudo a consertar, a fazer um outro tipo de registro.

7 - Os alunos fazem atividades de interpretação do texto?

a) De que tipo?

b) São perguntas que exigem dos alunos que tipo de resposta?

Sim, normalmente eu dou os trabalhos para eles né, e quando eles têm dificuldade eles me chamam, pra me perguntar os sinais que estão ali, eles sempre fazem confusão nesse sentido e nós vamos trocando, compartilhando em língua de sinais. Eles vão perguntando e eu vou respondendo, eu vou perguntando alguma coisa pra eles, eles me respondem. Se eles têm alguma ideia diferente eu peço que eles me digam essa ideia ou alguma coisa que eles sentiram no momento, e a aula funciona assim com essas trocas.

8 - Após a leitura, existe algum debate sobre o texto? Que tipo de assunto/questão são debatidas?

Eles só apresentam um para o outro, ou apresentam pra mim, as vezes eles têm alguma dúvida me perguntam, ou entre eles, assim, não tem um momento específico, é uma coisa mais interiorizada, depois eles guardam pra eles essas produções.

9 - Vocês fazem algum projeto de leitura ao longo do ano? Como é desenvolvido?

Não tem projetos, cada professor tem autonomia, eles fazem seus materiais.

10 - Como vocês desenvolvem nas crianças o gosto pela literatura em SW?

Eu sempre encorajo eles né a utilizar diferentes estratégias, alguns alunos que não gostam eu digo calma! Vamos tentando. Olha só, vamos ter contato. Olha a questão da orientação, da locação, vê que tá tudo ali presente, as expressões. Tenta! Tenta fazer um sinal que você conhece que é mais simples, daí eles vão tentando e eles conseguem compreender. Alguns gostam e alguns não gostam muito, principalmente os que chegam mais tarde, por já serem grandes, não gostam muito.

11- Como vocês oferecem diferentes textos literários em SW considerando o número reduzido de obras publicadas?

Isso, oferecem vários. Esses livros quando vem pra nós, a gente até conta a história, mas a gente acaba sempre fazendo uma espécie de adaptação dele, imagens, pra trabalhar o sinal de cada personagem, enfim né, a gente faz uma adaptação, a gente não usa os livros exatamente da forma que eles vêm. E aí a cada etapa nós fazemos com que os alunos se expressem também.

12- Quais as principais dificuldades dos alunos para ler o texto literário em SW? O que é feito pelos professores para sanar essas dificuldades?

Eles têm facilidade eu acho, não se sentem limitados, eles conseguem ler com uma rapidez, muito tranquilo, não percebo nenhuma dificuldade".

Entrevista 03

Pseudônimo da professora: Tulipa

Dia: 21/11/2019

1 - Para você, o que é literatura em *SignWriting*?

É qualquer gênero literário criado em L1 (aqui a professora considera a Língua portuguesa como L1) que seja traduzido para a escrita de sinais.

2 - Qual seu pensamento sobre a leitura literária em *SignWriting* na escola? É possível? Como?

Existe uma grande diferença entre leitura direta em primeira língua e leitura mediada em segunda língua. Quando é permitida à criança surda usar a língua de sinais, em sua forma escrita, ela pode ler e escrever direto em sua língua materna, o que a mim, me parece extremamente coerente, ler e escrever em sua própria língua. É possível apresentar literatura em SW para crianças bem pequenas, você pode ler para elas ou ler com elas.

3 - Como você trabalha a leitura literária em SW com os alunos? Como é um passo a passo.

a) Como você utiliza os materiais bilíngues LP/SW disponíveis?

b) Leitura literária acontece quantas vezes por semana?

c) Depois da leitura, o que os alunos fazem? Alguma atividade? De que tipo?

Disponibilizo materiais em escrita de sinais para meus alunos. Leio pra eles, leio com eles. Produzimos materiais assim, diferentes né, é uma proposta e, levam pra casa, um aluno auxilia o outro, compartilham as ideias do texto de forma espontânea. Essa estratégia, bem, lemos para desvendar, descobrir, mergulhar no universo desconhecido pela maioria dos surdos, o mundo da leitura. É importante essa produção, material que produzimos, disponibilizamos, trabalhamos. Nem todas às vezes que eles leem tem um direcionamento acadêmico. Como disse anteriormente, gosto de ler e incentivo os alunos a desenvolver o gosto e o hábito de ler.

4 - Há atividades de leitura literária em SW produzidas por professores nessa escola? Como utilizam?

Sim. Utilizam para fins acadêmicos.

5 - Há textos literários traduzidos pelos professores que são oferecidos para os alunos?

Sim. Alguns são produzidos com as crianças. Incentivamos nossos alunos a utilizarem o dicionário trilíngue do Capovilla e o site *SignPuddle*.

6 - Como os alunos se apropriam do texto literário em SW?

a) Leem sozinhos?

b) Fazem leitura guiada pelo professor?

c) O professor conta a história em Libras e depois os alunos leem o texto impresso?

Depende do objetivo a ser alcançado e da proposta para cada grupo de alunos. Como temos alunos de várias idades e em vários níveis de aquisição de língua, então as propostas precisam ser bem diversificadas". Respostas a), b), c) todas são sim.

7 - Os alunos fazem atividades de interpretação do texto?

a) De que tipo?

b) São perguntas que exigem dos alunos que tipo de resposta?

Sim. a) Oral e escrita. b) Exigem respostas reflexivas, resumo, síntese, produção textual.

8 - Após a leitura, existe algum debate sobre o texto? Que tipo de assunto/questão são debatidas?

Sim. Diversos. O texto vai aguçar o interesse.

9 - Vocês fazem algum projeto de leitura ao longo do ano? Como é desenvolvido?

Sim. Projeto de Tradução: Negro Surdo – em novembro; Literatura *Negrinho e Solimões* – Seminário indígena – em agosto". A consciência negra está no PPP da escola, várias escolas trabalham esse tema, daí optamos por trabalhar o tema direcionando a realidade né do surdo e deu muito certo, foi bem legal. É assim também que a gente trabalha com os maiorzinhos e assim, você tem que trazer propostas que sejam relevantes, que sejam legais, que sejam divertidas, e que né, que beneficie, é informação, língua né, é essa interação e esse desenvolvimento da linguagem, da LS, da LP, enfim, que seja divertido, a escola tem que ser divertida, porque pensa que tiver que fazer a mesma proposta? eles já estão no contraturno que tem que copiar, copiar, então você vai trabalhar de um outro jeito, é... tem que ser legal, se não eles, são adolescentes, você tem que ter jogo de cintura.

10 - Como vocês desenvolvem nas crianças o gosto pela literatura em SW?

Então eu gosto de ler, acho que isso é uma coisa assim, é bem importante né, é inevitável que você ensine a criança a ler, você apresente né, então para a criança ser leitora, precisa de um adulto leitor, então você gostando de ler né, você vai encantar aos olhos do outro a leitura, você vai procurar esse encantamento, vai despertar nas crianças esse encantamento, e você desenvolve trazendo livros pra ela folhear, pra ela ler, pra ela levar pra casa, emprestando, lendo pra ela, diferentes formas. Quando você tá numa proposta de literatura você sente menos peso, do que você estar com português, português é punk! Todo mundo acha que, assim, as pessoas às vezes não entendem a proposta que... não entendem que é uma língua e que é um processo, não adianta eu tentar português se ela não souber a primeira língua né, então na literatura eu posso focar na primeira língua, desenvolver a primeira língua, daí, não preciso pensar na Língua portuguesa, até né, se caso quiser casar, você pode.

11 - Como vocês oferecem diferentes textos literários em SW considerando o número reduzido de obras publicadas?

É uma pergunta bem interessante.

Vocês têm acesso a esse material? Só o que a gente encontra na internet, então eu tenho aquele kit Libras é legal, mas é ... não me encanta, então a gente já trabalhou né, eles já leram, então não adianta você trazer a mesma literatura né, eu já li, pô vou ler de novo? Outra vez? De novo? mas eu já li! Né, então você perde o encantamento, e a ideia é que você tenha encantamento. Então a medida que você vai encontrando na internet, daí você traz, eu trago, se encantar aos meus olhos, se eu gostar da produção, se ela for adequada para a criança, se ela for bem colorida, se ela tiver escrita de sinais, ela não precisa ter uma escrita reduzida, pode ser uma escrita extensa, mas que esteja adequada para o nível daqueles alunos, se trouxer uma história legal por trás né. Não adianta ela ser adequada e a história ser chata, não adianta ela ser colorida e tá com uma escrita muito pequeninha, porque a gente tem crianças com baixa visão na escola, então uma escrita pequena, uma escrita clara, um material mal produzido, não é adequada para a criança e quando não tem a gente cria, a gente cria, a gente traduz, a gente lê junto né, a gente constrói outras histórias, então eu trago pra eles o que eu gosto de ler, então eu gostei de ler eu identifico o

perfil das crianças, eu sei dos interesses, então, poxa, eu achei alguma coisa que né tal aluno tem interesse daí eu trago pra aquele aluno, por exemplo, uma aluna que disse pra mim que gosta de, que ela quer viajar, o sonho dela é viajar, então aquele *Antônio, o viajante* né é super adequado, então quando eu trouxe eu disse olha aqui, olha aqui a foto do país, olha aqui, brilhou os olhos, então ela vai demonstrar interesse e automaticamente os outros também, isso é automático.

12 - Quais as principais dificuldades dos alunos para ler o texto literário em SW? O que é feito pelos professores para sanar essas dificuldades?

Eu acho que a maior dificuldade é externa, é complicado né. Por que tá fora da escola? Porque aqui a língua circula, essa escrita de sinais circula e fora da escola não é aceita, então quando as nossas crianças saem do 5º ano fica difícil e aí a dificuldade maior é com os profissionais fora da escola, e aí os alunos saem, vão pro 6º, pro 7º ano. Eles vão com a escrita de sinais e lá eles param de escrever a escrita de sinais, param de ter acesso.