



**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE**

**ELISSIANE APARECIDA ZEN DO AMARAL**

**A LITERATURA OUVE:  
PROPOSIÇÕES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO SURDO**

**CASCADEL - PR  
2020**

ELISSIANE APARECIDA ZEN DO AMARAL

**A LITERATURA OUVI:**  
PROPOSIÇÕES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO SURDO

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de mestra em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado – área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Literatura, Memória, Cultura e Ensino.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Lottermann.

CASCAVEL – PR  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

AMARAL, Elissiane Aparecida Zen do  
A literatura ouve : proposições práticas para a formação literária do aluno surdo. / Elissiane Aparecida Zen do AMARAL; orientador(a), Clarice Lotterman, 2020.  
88 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Letramento Literário para surdos. 2. Formação de leitores surdo em Língua Portuguesa. 3. Ensino bilíngue. I. Lotterman, Clarice. II. Título.

ELISSIANE APARECIDA ZEN DO AMARAL

**A LITERATURA OUVI:**  
PROPOSIÇÕES PRÁTICAS PARA A FORMAÇÃO LITERÁRIA DO ALUNO SURDO

Esta Dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestra em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível de Mestrado e Doutorado, área de concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Clarice Lottermann  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)  
Orientadora

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tânia dos Santos Alvarez da Silva  
Universidade Estadual de Maringá (UEM)  
Membro efetivo (convidada)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alexandra Santos Pinheiro  
Universidade Federal da Grande Dourados  
Membro efetivo (convidada)

---

Prof. Dr. Jorge Bidarra  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)  
Membro Efetivo (Unioeste – Letras)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Turek  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste)  
Membro Efetivo (Unioeste – Educação)

Cascavel, 28 de Agosto de 2020.

AMARAL, Elissiane Aparecida Zen do. **A literatura ouve:** proposições práticas para a formação literária do aluno surdo. 2020. 88f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel (PR).

## RESUMO

O tema da educação inclusiva tem sido amplamente difundido no Brasil nas últimas décadas, especialmente no que diz respeito ao aluno surdo. Um dos desafios dos surdos é a aprendizagem da modalidade escrita da Língua Portuguesa e, em especial, a leitura e a compreensão de textos literários. Nesta direção, esta pesquisa partiu da seguinte questão norteadora: *Pode a literatura e a exposição a textos literários auxiliar os estudantes surdos no domínio da Língua Portuguesa escrita ou em sua melhor compreensão?* A fim de encontrar resposta(s) a esta problematização, traçamos como objetivo geral proporcionar o acesso a textos literários e provocar o gosto de aprender no aluno surdo, oportunizando a socialização, a comunicação e a interpretação do mundo à sua volta, tendo na literatura uma via de acesso para essas aprendizagens. Esta pesquisa, em termos metodológicos, é caracterizada como uma pesquisa-ação. Teoricamente, sustenta-se nas discussões da Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo, com relação à linguagem e às fases de desenvolvimento da criança, e nas discussões sobre letramento e letramento literário. O estudo propôs a elaboração de atividades didático-pedagógicas que visam a oportunizar aos alunos surdos o contato com a literatura, seja por meio de sua língua natural (a LIBRAS) ou pela língua adicional (a Língua Portuguesa). Como resultado desse processo de investigação, entendemos que será possível, a partir do desenvolvimento das atividades propostas, oportunizar que os alunos surdos compreendam melhor a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Letramento Literário para surdos; Formação de leitores surdos em LP; Ensino bilíngue.

AMARAL, Elissiane Aparecida Zen do. **Literature listens**: practical propositions for the literary formation of the deaf student. 2020. 88f. Dissertation (Masters in Letters). State University of Western Paraná, Cascavel (PR), 2020.

## **ABSTRACT**

The issue of inclusive education has been widespread in the country in recent decades, especially with regard to the deaf student. One of the challenges of the deaf is the learning of the written modality of the Portuguese language and, in particular, the reading and understanding of literary texts. In this direction, this research started with the following guiding question: Can literature and the exposure to literary texts help deaf students in the field of the written Portuguese language or in their better understanding? In order to find the answer(s) to this question, we have outlined, as a general objective, to provide and provoke the taste of learning in the deaf student, opportunizing the socialization, communication and interpretation of the world around him, having in literature a way of access to such learning. This research, in methodological terms, is characterized as an action research. Theoretically, it is based on the discussions of Historical-Cultural Psychology, especially in relation to language and the phases of development of the child, and on the discussions on literacy and literary literature. The study proposed the elaboration of didactic-pedagogical activities that aim at giving deaf students the opportunity to have contact with literature, either through their natural language (LIBRAS) or through their additional language (LP). As a result of this research process, we understand that it will be possible, from the development of the proposed activities, to provide deaf students with a better understanding of the Portuguese language in its written form.

**KEYWORDS:** Literary Letters for the deaf; Training of deaf readers in LP; Bilingual teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Marcelo, marmelo, martelo.....	66
Figura 2: Ou isto Ou aquilo.....	67

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Plano de Conversação.....	70
Quadro 2: Questões para a dramatização da história.....	73
Quadro 3: Ou ISTO ou AQUILO - atividade de possibilidades.....	75
Quadro 4: Texto Ou ISTO ou AQUILO - Cecília Meireles.....	76



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM</b> .....	<b>20</b>
1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO .....	20
1.2 SOBRE A DEFECTOLOGIA.....	36
1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO.....	40
<b>2 SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA OS SURDOS</b> .....	<b>42</b>
2.1 A INTERAÇÃO DO SURDO COM A LÍNGUA PORTUGUESA.....	51
2.2 LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS .....	53
<b>3 A LITERATURA OUVI: PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA COM SURDOS E OUVINTES</b> .....	<b>58</b>
3.1 SOBRE O(S) PLANEJAMENTO(S): DO PERCURSO DO PLANEJAMENTO ÀS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO .....	59
3.2 SOBRE AS ESCOLHAS.....	62
3.3 SOBRE AS ATIVIDADES .....	66
3.4 DAS ATIVIDADES: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COM OS TEXTOS .....	69
3.4.1 Atividades com o texto Marcelo, Marmelo, Martelo.....	69
3.4.1.1 Aula 1: Contato com o texto Marcelo, Marmelo, Martelo .....	69
3.4.1.2 Aula 2: Descobrimo e inventando nomes para as coisas.....	71
3.4.1.3 Aula 3: Percepções a partir de leituras outras do mesmo texto .....	73
3.4.1.4 Aula 4: Dramatização da História Marcelo, Marmelo, Martelo .....	73
3.4.1.5 Aula 5: Pesquisa com a família.....	74
3.4.2 Atividades com o texto Ou ISTO ou AQUILO .....	75
3.4.2.1 Aula 1: Ou ISTO ou AQUILO.....	75
3.4.2.2 Aula 2: Contato com o livro e o texto .....	76
3.4.2.3 Aula 3: Roda de conversa sobre o texto .....	77
3.4.2.4 Aula 4: Escrita de novas estrofes para o Poema .....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>81</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>86</b>
ANEXO I: MARCELO, MARMELO, MARTELO – RUTH ROCHA .....	86
ANEXO II: OU ISTO OU AQUILO – CECÍLIA MEIRELES .....	88
ANEXO III – RELAÇÃO DE ESCOLAS .....	89
ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM .....	90

## INTRODUÇÃO

“Ninguém nasce sabendo ler. Aprende-se à medida em que se vive”.

Marisa Lajolo

A literatura ouve<sup>1</sup> e nos dá “tapas com luvas de pelica”; ela nos ensina, movimenta, auxilia, cria e recria conhecimentos. A literatura aproxima o desejo, as inquietações, a necessidade, a pesquisa e a descoberta. A literatura é uma arte, tanto quanto se comunicar. Ademais, como destaca a epígrafe, ler literatura, assim como tudo aquilo que pode ser lido, é algo que se aprende ao longo da vida. A formação do leitor literário é fundamental; contudo, há um grupo que, no quesito leitura literária, tem sido deixado de lado: os surdos.

Apesar de a surdez estar presente em nossa sociedade há muitos anos, o ensino para os estudantes surdos é relativamente recente. O interesse por essa área caminha junto com as barreiras limitantes de se pesquisar uma língua estrangeira, mas que não se iguala. Nesse caso, a dificuldade amplia-se, uma vez que a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS, doravante) ainda é pouco difundida, pesquisada e discutida.

Embora essa língua seja “reconhecida como meio legal de comunicação e

---

1 Nossa intenção com essa afirmação/provocação, que entra em destaque logo no título da dissertação, *a literatura ouve*, é deslocar os futuros leitores deste texto e a nossa própria atenção, como pesquisadoras, para as possibilidades de formação literária para o aluno surdo e as potencialidades que podem ser ensinadas para os envolvidos com esta pesquisa no tocante ao fato de a literatura nos oportunizar ouvir a outros e escapar de certas armadilhas impostas pelo desejo de surdez. Quando nos referimos ao desejo de surdez, não estamos pensando na surdez como a condição de ouvir sons, mas, em sentido metafórico, estamos pensando na surdez limitar o ensino para os alunos surdos, ao mínimo, ao básico. É fato que a literatura fala, e, a partir do acesso e da interação com ela, conseguimos nos comunicar melhor, obter informações, transmitir conhecimento e, a partir dos diálogos que temos com as nossas leituras, outros textos e vozes são evocados com a intenção de significar as leituras que fazemos. Não obstante, para além disso, é preciso pensar sobre a potencialidade da literatura ouvir, pois, para que se possa falar/dizer, é preciso ter ouvintes e escutar a fala de quem fala e de quem se comunica. Com as proposições de atividades, que constam no terceiro capítulo desta pesquisa, pretendemos que os alunos surdos e ouvintes possam falar, dizer, se comunicar, mas, sobretudo, que possam ser ouvidos e ouvir uns aos outros. Queremos que os envolvidos com as proposições práticas (professores e alunos) saiam de si para ouvir o outro e se abram para aquilo que precisam aprender e compreender, isto é, para as potencialidades do sensível, as percepções. Para ouvir o aluno surdo, é preciso observar e ter paciência para compreender o que ele deseja comunicar. De modo otimista, pretendemos buscar na literatura, na leitura literária, essa capacidade para ouvir e, principalmente, ser ouvido. Será um ato de provocação também à medida que instigaremos os alunos, com as atividades, para as aprendizagens. Sim, o surdo pode ouvir e pode ser ouvido e metaforicamente a literatura será o caminho com o qual traçaremos esse desafio, pois a literatura ouve à medida que acolhe, permite, não exclui. E você, ouvinte, como está a sua capacidade para ouvir?

expressão” (BRASIL, 2002, n.p.), conforme pontua a Lei 10.436/2002, em seu artigo 1º, parágrafo único, ainda é desconhecida pela maioria dos brasileiros. Diante disso, trabalhar com a formação leitora dos estudantes surdos significa deparar-se com barreiras, direitos e necessidades o tempo todo, mas também é uma oportunidade de aprender e divulgar a LIBRAS.

Tomando-se como pano de fundo esse cenário, esta dissertação volta-se para a literatura e para a exposição dos estudantes surdos a textos literários, como uma possibilidade de auxílio para uma melhor compreensão e domínio da Língua Portuguesa (LP, deste ponto em diante) escrita por parte dos alunos surdos. Nessa direção, nossos esforços serão na tentativa de proporcionar e provocar o gosto de aprender no outro, de se socializar, de se comunicar e de interpretar o mundo à sua volta. Sendo a literatura uma via de acesso para essas aprendizagens, é dela e com ela que nos ocuparemos.

A questão primordial que esta pesquisa quer responder é: Pode a literatura e a exposição a textos literários auxiliar os estudantes surdos no domínio da LP escrita ou em sua melhor compreensão?

Ao pensarmos na elaboração deste estudo, podemos afirmar que ele nasceu da vontade de dar voz ao silêncio, nasceu da necessidade de pensar o letramento literário para os surdos, mas, sobretudo, nasceu a partir do primeiro contato com um aluno surdo e do seu pedido de ajuda para se comunicar. Ele precisava compartilhar algo com a professora regente da turma e com os colegas, mas, embora percebessem seus lábios se movimentando, não conseguiam compreendê-lo.

Em meados do mês de março de 2018, por estar na Coordenação da Psicopedagogia à época (e por conviver com alunos surdos desde fevereiro de 2018, como destacado mais adiante neste trabalho), uma das abas do grande leque da Educação Especial da Secretaria Municipal da Educação de Toledo (PR), fui chamada<sup>2</sup> para ir até uma escola no interior do município. A solicitação vinha da

---

2 É preciso e necessário destacar que eu, Elissiane Aparecida Zen do Amaral, sou servidora municipal de carreira na cidade de Toledo (PR), desde 2008, quando ocupei meu primeiro cargo, como professora. Anos mais tarde, em 2013, assinei a posse do segundo cargo, também por intermédio de concurso público. Nesses anos dedicados ao magistério, atuei na regência de turmas da Educação Infantil, etapa Pré-Escola, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos – Fase I. Por convite da Secretária da Educação do município, passei a integrar a equipe da Secretaria Municipal de Educação (SMED), em janeiro de 2018 e, junto com outra servidora, a Coordenar o Serviço de Psicopedagogia do Núcleo de Estudos e Atendimentos à Diversidade e à Inclusão – NEADI na SMED de Toledo - PR. Em dezembro de 2018, fui convidada para assumir o Departamento de Ensino da SMED, e desde então estou à frente desse departamento. Essa trajetória justifica o meu envolvimento pessoal com toda a tentativa de implantar

direção e da coordenação escolar, pois havia um aluno surdo na escola e ninguém o compreendia. Ao chegar à escola, encontrei o aluno e, após trocarmos poucas palavras, ele me disse “até que enfim, alguém me entende”. Naquele momento, a compreensão limitava-se a traduzir poucas frases que justificavam o seu desejo de não querer estar na escola e a sua recusa em prestar atenção durante as aulas. Suas explicações sobre a falta de atenção eram reforçadas pela observação “ninguém me compreende”. São muitas as barreiras de comunicação entre surdos e ouvintes, e, nesse caso, tratava-se de um estudante que não compreendia a LP escrita e de ouvintes que não compreendiam a LIBRAS. Essa situação era/é um indício latente da necessidade e relevância de uma pesquisa como esta.

Apesar de a Educação Especial estar em projeção no que tange a seus estudos e modos de ensinar, o ensino para estudantes surdos é uma novidade para a SMED de Toledo - PR em escolas públicas regulares de Educação Infantil e/ou Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Até 2017, as famílias podiam optar por matricular os filhos surdos na Associação dos Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos (APADA), escola Bilíngue, na modalidade Educação Especial, que dispunha de ensino regular e de contraturno, além da circulação da comunidade surda, o que oportunizava a comunicação entre estudantes e familiares dos surdos em LIBRAS. Com toda essa proposta de atendimento, a maior parte das famílias optava por matricular seu filho surdo na APADA, pois essa associação oferecia, em um mesmo local, todos os atendimentos necessários, inclusive os de complementação de estudos.

Em janeiro de 2018, a SMED de Toledo foi informada que a instituição, que atuava há mais de 15 anos, não poderia mais atendê-los, pois estava encerrando as suas atividades. Algumas famílias procuraram a SMED para verificar como proceder, haja vista que precisavam matricular seus filhos surdos em uma das escolas do município. Os alunos precisavam de intérprete, do ensino de LIBRAS, do ensino em LIBRAS, do Atendimento Educacional Especializado (AEE, doravante) e do máximo de acessibilidade na comunicação possível. Naquele momento, o município não dispunha em seu Plano de Cargos, Carreira e Salários de nenhum desses cargos para providenciar contratação imediata. A situação era preocupante, considerando

---

o ensino bilíngue em Toledo -PR, promovendo discussões sobre o aluno surdo e metodologias de ensino. Posso afirmar que o que me motivou e me moveu para esta pesquisa foi uma necessidade interna.

que a SMED tinha 11 alunos surdos que precisavam estudar em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entre o 2º e 5º ano, e 11 famílias aflitas sem saber o que fazer e com algumas experiências bem negativas com o ensino regular. Além disso, outro fator era o tempo; havia apenas poucos dias para que a SMED resolvesse isso antes do início do ano letivo, pois esses alunos não poderiam ficar fora da escola e de fato não ficariam, mas precisavam de condições básicas, que lhes são de direito, para a comunicação, para o ensino e para a aprendizagem.

Após muitas tratativas, sem sucesso, de organizar a situação de formas variadas no município de Toledo, 10 das 11 famílias matricularam seus filhos em uma cidade vizinha, em uma escola bilíngue para alunos surdos, modalidade Educação Especial. Coube à Prefeitura de Toledo e à SMED a responsabilidade de organizar o transporte para levar e buscar esses alunos e de fornecer acompanhante, algo que também oportunizaria minimamente a comunicação entre os alunos e o motorista. Passei<sup>3</sup> a acompanhar esses alunos e a conviver diariamente com eles durante o trajeto. Comecei a praticar a LIBRAS com eles, aprendendo muito mais do que ensinando. Sentia-me enferrujada, pois meu conhecimento acerca dessa língua restringe-se a um curso de curta duração, sem contar que estava sem praticá-la há muitos anos. Cobia-me uma dose de boa vontade, o desejo de aprender com eles, o interesse pela língua e uma vontade latente de desenferujar.

Enquanto essa solução provisória acontecia, foi preciso pensar em várias ações para que esses alunos pudessem voltar a Toledo o mais breve possível, a saber: (i) determinar quais os cargos seriam necessários para atender a esses alunos; (ii) elaborar um Projeto de Lei, para tramitar na Câmara de Vereadores, provendo a criação de tais cargos; (iii) pensar um Concurso Público (edital) para que, após a criação dos cargos, os servidores necessários fossem contratados com a habilitação necessária para atender aos alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no município de Toledo - PR; (iv) organizar o espaço que acolheria esses alunos. Todas essas questões foram pensadas por muitas cabeças e escritas por várias mãos, e atuei como parte de uma equipe, como parte do NEADI e como parte da SMED.

---

<sup>3</sup> Em alguns trechos deste estudo, por se tratar de informações particulares, optou-se pela utilização da primeira pessoa do singular; todavia, nas demais situações, manteve-se a primeira pessoa do plural.

Para a definição da escola (espaço físico), pensamos inicialmente em duas escolas de médio porte, ambas localizadas na sede do município. Reunimo-nos com as diretoras dessas instituições para falar sobre a proposta e, após a reunião, tínhamos a escola definida. Nesse ínterim, o Projeto de Lei escrito para a criação dos cargos já estava finalizado; porém, era necessário pensar nas alterações indispensáveis no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e em como incluir a LIBRAS para todos os alunos, surdos e ouvintes, como Componente Curricular a ser ministrado em toda a escola. Os alunos ainda demorariam a chegar, mas o movimento de pensamento inclusivo se deu desde o início por parte da equipe diretiva/pedagógica da instituição.

Após a aprovação do Projeto de Lei pela Câmara de Vereadores de Toledo - PR e a publicação do Edital do Concurso Público 001/2019<sup>4</sup>, no qual constavam também os cargos para professores bilíngues, a pedido da comunidade surda local, foram necessários ajustes no edital e na descrição dos cargos. Em decorrência disso, foram retirados do Concurso 001/2019 a fim de não atrasar o cronograma previsto para os demais cargos. A SMED realizou os ajustes necessários e com a autorização do Ministério Público, lançou o edital do Concurso Público 002/2019, no qual estavam previstos os cargos de: a) Professor II T 20 para atuação como professor bilíngue para o ensino de LIBRAS; b) Professor II T 20 para atuação como professor bilíngue de apoio e c) Professor II T 20 para atuação como professor bilíngue para o Atendimento Educacional Especializado – Surdez (AEE – Surdez).

No dia 17 de novembro de 2019, ocorreu a Prova Escrita do Concurso. Em 04 de fevereiro de 2020, foram empossados os primeiros profissionais desse concurso. No dia 06 de fevereiro de 2020, iniciaram as aulas na rede pública municipal de Toledo – PR e, na mesma data, os alunos surdos iniciaram seus estudos. Por opção das famílias, os alunos foram todos matriculados na Escola Municipal Antônio Scain, podendo contar com transporte escolar até a escola e da escola para casa. De duas a três vezes por semana, os alunos ficam o dia todo na escola, pois, no período de contraturno, frequentam a Sala de Recursos Multifuncional – Surdez. Cada aluno conta com professor bilíngue de apoio em sala de aula para contribuir com o seu ensino e sua aprendizagem.

---

4 Os editais dos Concursos 001/2019 e 002/2019 podem ser consultados na íntegra na seguinte página eletrônica do município: <https://www.toledo.pr.gov.br/portal/recursos-humanos/concursos-e-testes-seletivos>.

Por estar tão próxima a tudo isso, desde o início, e com o interesse particular de pesquisar a formação do leitor, em uma das minhas primeiras orientações no mestrado, em 2018, comentando com a minha orientadora sobre todos esses trabalhos e desafios que a SMED teria pela frente, definimos o rumo da investigação científica, isto é, pesquisar a formação do leitor surdo. Nesse grande tema, olharíamos para a formação de leitura em LP e em como a literatura e a exposição aos textos literários podem auxiliar os alunos surdos no domínio ou na melhor compreensão da LP escrita, como sua segunda língua (L2). Além desses aspectos, pensamos também na contribuição que esta pesquisa possibilitaria aos profissionais em sala de aula, haja vista a carência de pesquisas a respeito do tema.

Pesquisar sobre possibilidades de melhor compreensão por parte do aluno surdo da LP escrita, por intermédio do contato com textos literário, tornou-se nosso objeto de estudo e de dedicação. O anseio de saber mais, as limitações da própria pesquisa e a necessidade de organizar o ensino para o surdo, em Toledo (PR) na perspectiva da inclusão de fato fundiram-se e passaram a ocupar nossos dias e noites.

O contexto em que este estudo se desenvolve é o município de Toledo, localizado na região Oeste do estado do Paraná, com uma estimativa populacional de aproximadamente 140.635 habitantes<sup>5</sup>. A cidade tem, até o momento, 36 escolas municipais e 28 Centros Municipais de Educação Infantil, todas instituições públicas. Conta ainda com mais 30 Colégios Estaduais e outras 11 instituições de Ensino privadas que trabalham com a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Somente no ensino público do município, são atendidos aproximadamente 14.300 alunos todos os dias<sup>6</sup>.

Para delimitarmos a investigação, foram selecionados como sujeitos da pesquisa os estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, do período matutino, da Escola Municipal Antônio Scain, localizada na sede do município de Toledo - PR. Esta escola foi escolhida por ser a única escola municipal até o momento a atender alunos surdos. As atividades propostas foram pensadas

---

5 Essa estimativa pode ser consultada em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pr/toledo/panorama>. Vale ressaltar que os últimos dados populacionais oficialmente divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) relacionados aos municípios brasileiros são de 2010, isso porque o IBGE lança dados oficiais a cada 10 anos. Toledo, à época, estava com 119.000 habitantes.

6 Dados fornecidos pela Diretora do Departamento de Ensino da Secretaria Municipal da Educação de Toledo - PR, Elissiane Aparecida Zen do Amaral, baseados na estatística mensal da SMED e no Plano Municipal de Educação (2014-2024), que neste momento encontra-se em revisão para atualização das metas.

para serem desenvolvidas com alunos surdos e ouvintes, buscando, desta forma, oportunizar a compreensão dos textos literários por todos os alunos da sala. As atividades, mesmo com a impossibilidade de desenvolvimento, detalhadas no início do capítulo 3 desta dissertação, foram planejadas e discutidas com os professores responsáveis pela disciplina de LP e de LIBRAS, na tentativa máxima de alocar os alunos como protagonistas, em um trabalho em conjunto, articulado e de transcrição.<sup>7</sup>

A impossibilidade citada no parágrafo anterior refere-se ao contexto de pandemia que assolou o país no ano de 2020. Toledo (PR) foi mais uma das cidades afetadas, com aulas presenciais suspensas, desde março de 2020 e por tempo indeterminado. No início do mês de maio, as escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Toledo retornaram com as aulas, porém, de forma remota (não presenciais). Desse modo, optamos por não desenvolver as atividades com os alunos, no formato remoto, pelo fato de que será com o ensino presencial que teremos oportunidades de observar os detalhes sobre as práticas que foram propostas neste estudo, a partir da mediação dos(as) professores(as).

Não há registros, no referido município, de trabalhos com essa temática, o que nos leva a acreditar que a relevância desta pesquisa ultrapassará os resultados acadêmicos, pois será parte fundamental e importante para a escola na qual as atividades práticas foram pensadas e para a própria SMED. Acreditamos, também, que será importante para professores e pesquisadores que tenham afinidade com a temática, de modo que este estudo seja fomentador de outros.

Para se alcançar o objetivo pretendido, foi necessário, inicialmente, aprofundar nossas leituras sobre o letramento literário, pensado como uma perspectiva de inclusão para alunos surdos. Desse modo, as escolhas pela temática citada nos levaram a realizar uma pesquisa bibliográfica, uma vez que essa possibilita o acesso a acervos on-line e/ou impressos de pesquisadores que já realizaram estudos nessa área. Vale ressaltar a dificuldade imediata para encontrar material de pesquisa específico em estudos sobre o letramento literário e a formação do leitor surdo em LP. Com relação ao letramento, pautamo-nos em autores como Soares (2001, 2003, 2004), Rojo (2009), dentre outros; com relação ao letramento

---

<sup>7</sup> Segundo Sandra Mara Corazza (2011), *Transcrição* é um conceito da filosofia e utilizado também na literatura e significa “fazer juntos”. Logo, professor e alunos aprendem, criam, recriam, constroem e desconstroem conhecimentos juntos, buscando um significado próprio para a aprendizagem.



literário, os seguintes autores foram utilizados: Candido (1995), Colomer (2007), Cosson (2018a, 2018b), dentre outros.

A partir das leituras dos textos dos autores supracitados, realizamos novas buscas com um tema mais direcionado: “textos literários para auxiliar os estudantes surdos no domínio da Língua Portuguesa escrita ou em sua melhor compreensão”. A partir dessas novas buscas, surgiram outros textos e autores que tratam da formação do leitor surdo, e alguns desses inclusive apresentam relatos de experiências em sala de aula. Dessa forma, uniram-se aos materiais já pesquisados outros autores que nos auxiliaram a clarificar a compreensão de ensino voltada aos alunos surdos, tais como: Quadros (1997, 2017), Karnopp (2006), Fernandes (2007, 2011) e Strobel (2008), Bueno (1993), dentre outras leituras que foram de suma importância para a escrita desta dissertação.

Além dos estudos de pesquisadores consagrados no campo do letramento, do letramento literário e do ensino voltado aos alunos surdos, realizamos também uma busca no Banco de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Para ajudar na pesquisa, utilizamos as seguintes expressões-chave: “Letramento Literário para o ensino de surdos”; “A Formação do Leitor surdo” e “A importância de se trabalhar com textos literários em Português com alunos surdos”. Essa busca indicou pesquisas acadêmicas com interesses semelhantes ao nosso, possibilitando o contato com a escrita de pesquisadores (especialistas, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos) nas áreas da surdez, com estudos provocativos sobre o letramento literário e a formação do leitor surdo.

Das pesquisas que tivemos acesso, destacamos três, por acreditar que essas representam muito bem as demais. A primeira pesquisa a ser citada foi acessada por meio de um artigo científico, intitulado *Algumas discussões sobre o ensino de literatura para surdo* (CALIXTO; SOUZA, 2017), em que se realizou um estudo bibliográfico sobre o ensino da literatura para surdos. O interesse por essa temática, segundo os autores, advém da necessidade de discutir a presença da literatura no processo de ensino e de aprendizagem também de pessoas surdas. A pesquisa aconteceu durante os anos de graduação, a partir das aulas obrigatórias de LIBRAS que ambos tinham na faculdade. Para os autores, “[...] há a necessidade de repensarmos práticas e concepções de ensino nos contextos em que se faz presente a Surdez, para assim deliberarmos condições de efetivarmos a

aprendizagem significativa da pessoa com surdez” (CALIXTO; SOUZA, 2017, p. 6).

A segunda pesquisa, produzida por Neto, Ribeiro e Souza (2017), tematizou a formação leitora dos surdos sob a ótica do letramento literário, a partir de estudo bibliográfico (a maioria dos estudos encontrados é de cunho bibliográfico). Neto, Ribeiro e Souza (2017) defendem a importância da metodologia, destacando que o letramento literário é uma ponte excelente para a melhor compreensão e, por conseguinte, formação dos leitores, inclusive dos surdos. Para que isso aconteça, é fundamental que se tenha uma metodologia organizada nas instituições de ensino, possibilitando que os professores trabalhem com a mesma literatura tanto com o ouvinte quanto com o surdo, e que esse tenha o direito de formar-se leitor e descobrir o que a literatura tem a lhe oferecer.

A terceira pesquisa a ser mencionada está entre os estudos que apresentam atividades práticas. Baldo e Iacono (2009), no artigo *Letramento para alunos surdos através de textos sociais*, discorrem sobre o letramento, a importância da LIBRAS para os surdos e a importância da LP escrita para esses mesmos sujeitos. As autoras ponderam sobre as dificuldades de se ensinar LP escrita para os alunos surdos e sobre a importância de provocar os alunos surdos, a partir das aulas de LP, a gostarem da leitura dessa língua. As atividades que desenvolveram com os alunos surdos, em um Colégio estadual na cidade de Francisco Beltrão (PR), no período de contraturno escolar, partiram de textos que eram do contato diário do aluno e que constavam em suas agendas, tais como: o histórico do colégio em que eles estudavam; folhetos de supermercado etc. Ao final das atividades, trabalharam com uma receita culinária. Para as autoras, é importante partir de gêneros textuais/discursivos do cotidiano dos alunos para que eles sejam provocados a compreender a LP escrita a partir daquilo que já vivenciavam, mas talvez ainda não compreendiam, justamente por não entenderem a função social das informações contidas em cada um dos textos.

Após apresentarmos informações sobre estudos desenvolvidos e divulgados no país que, de certa forma, corroboram com o nosso interesse de estudo, esclarecemos o modo como esta pesquisa foi pensada. Nosso trabalho foi planejado para alunos surdos e ouvintes, em uma mesma sala de aula de ensino regular. Os objetivos com as atividades desenvolvidas são os mesmos para surdos e ouvintes; o que pode ser alterado, dependendo do contexto, é a metodologia utilizada.

Em termos metodológicos, recorreremos à pesquisa-ação, que é uma

metodologia muito utilizada em projetos de pesquisa de cunho educacional. Segundo Thiollent (2002), “com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico” (THIOLLENT, 2002, p. 2), o que promoveria condições para ações e transformações de situações dentro da própria escola.

Kemmis e McTaggart (1988) ampliam o entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa. (KEMMIS; MCTAGGART, 1988, p. 67).

São muitos os questionamentos que incitam a busca por respostas com relação ao universo da aprendizagem dos alunos surdos. Esperamos, com esta pesquisa, produzir elementos/escritas/provocações que se coadunem com o papel de auxiliar a sociedade de alguma maneira, principalmente no que se refere aos professores em sala de aula. Almejamos que as atividades propostas neste estudo contribuam na resposta à questão que motiva esta pesquisa: *Pode a literatura e a exposição a textos literários auxiliar os estudantes surdos no domínio da LP ou em sua melhor compreensão?* Esperamos que a resposta a essa pergunta seja afirmativa, mas o interesse por desenvolver essas atividades proporcionará outras possibilidades metodológicas, o que nos parece interessantemente desafiador.

Para apresentar as reflexões propostas nesta pesquisa, organizamos este texto da seguinte maneira: o primeiro capítulo concentra as discussões teóricas, no qual discorreremos sobre conceitos tais como desenvolvimento humano, desenvolvimento da linguagem. O segundo capítulo apresenta a relação do surdo com a LIBRAS e com a LP escrita, além de discussões acerca do letramento e do letramento literário. O terceiro capítulo oferece detalhamentos sobre os textos escolhidos para a pesquisa, justificando a escolha de cada um deles, além de apresentar algumas possibilidades de atividades que poderão ser realizadas com alunos surdos e ouvintes. As atividades foram propostas pensando em auxiliar os

alunos surdos a terem uma melhor compreensão da LP escrita. Por fim, têm-se as considerações finais, as referências bibliográficas e os anexos.

## 1 FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES: O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Este capítulo tem como propósito situar a discussão sobre o desenvolvimento humano, reconhecendo que existem diferentes abordagens teóricas acerca do tema. Entretanto, optamos, neste estudo, por desenvolver as discussões com base nas concepções de aprendizagem, de desenvolvimento e de deficiência preconizadas pela Psicologia Histórico-Cultural (PHC, doravante).

### 1.1 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

As primeiras produções teóricas na perspectiva da PHC chegaram ao Brasil por volta dos anos 1980, a partir das primeiras traduções das obras de Lev Semenovich Vigotski<sup>8</sup>. Foi ele o grande precursor de uma nova teoria explicativa do desenvolvimento humano.

Essa forma de se pensar o desenvolvimento humano foi desenvolvida por Vigotski e continuada por seus colaboradores - Alexis Nicolaevich Leontiev e Alexander Romanovich Luria - com base nos postulados do Materialismo Histórico-Dialético (MHD, deste ponto em diante). Vigotski assentou suas formulações nas bases do núcleo teórico-filosófico da epistemologia marxiana, na qual a premissa fundante é a compreensão do homem como sujeito produtor e produto das condições sociais por ele pensada a partir dos elementos que compõem essa condição social, isto é, seus aspectos social e histórico.

Aprofundando o aspecto materialista, Martins (2008) explica que

A matéria é, portanto, o dado primário da existência e dela tudo depende, inclusive a consciência e o próprio pensamento humano. As sensações, as ideias, os conceitos, não emergem da consciência a partir de si mesma, mas originam-se na materialidade do real. O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem competirá torná-lo cognoscível. (MARTINS, 2008, p. 41).

O homem, impulsionado pela busca da sobrevivência, age sobre a natureza e, na medida em que a transforma, modifica a sua própria natureza. Um dos

---

<sup>8</sup> O nome Vigotski é encontrado na literatura com variações de grafia: Vigotsky, Vygotsky, Vygostski. A grafia Vigotski será padronizada neste trabalho, porém, quando se tratar de referência a uma edição específica, será preservada a grafia utilizada naquela edição.

condicionantes para essa transformação se refere à criação e ao uso dos instrumentos para o controle e para a ação do homem sobre a natureza e, com isso, se intensificam os processos de desenvolvimento do intelecto, que oportunizam novas formas desse homem se relacionar com seus pares e com a natureza. Em outras palavras, o desenvolvimento está condicionado à atividade que vincula o homem à natureza: o trabalho. A materialidade é responsável pela criação das ideias e não o contrário. Nessa direção, tem-se a criação e o uso de instrumentos como elementos de controle e de transformação da natureza pelo homem. Assim, a relação do homem com a natureza passa a ser mediada pelo uso de instrumentos.

O trabalho coletivo, como elemento ligado ao desenvolvimento humano, foi o responsável pelo surgimento da linguagem, dada a necessidade de comunicação mais sofisticada imposta pelas condições materiais resultantes das ações coletivas (trabalho) que se mostraram mais eficientes do ponto de vista da sobrevivência.

Têm-se, nesse sentido, dois grandes eventos responsáveis pelas modificações surgidas na funcionalidade psíquica humana: o uso de instrumentos para controle e para a modificação da natureza e a possibilidade de abstrair elementos concretos a partir do surgimento da linguagem, tratados pela PHC como instrumentos internos. Esses eventos estão fortemente ligados ao conceito mediação: toda ação humana é mediada por instrumentos e signos, não sendo, dessa forma, uma ação direta.

A PHC desloca definitivamente o foco da análise psicológica do campo biológico para o campo da cultura, ao mesmo tempo em que abre caminhos para a discussão do que constitui a essência do social como produção humana promovida pela capacidade do homem de, a partir das bases biológicas dadas pela natureza, produzir sistemas de representação da realidade, os quais têm como condicionante a linguagem, surgida da necessidade da interação entre os homens, indicando o seu aspecto social.

Tanto para Vygotski (1997) quanto para Martins (2013)<sup>9</sup>, que estuda a PHC, a formação da imagem significada para a construção de representações mentais na forma de conceitos descortinou as possibilidades para o desenvolvimento do

---

9 Lígia Márcia Martins é estudiosa da PHC. Escritora contemporânea dedicou seus estudos, escritas e publicações para a compreensão do desenvolvimento humano. De maneira especial, busca compreender os conceitos elaborados por Vigotski, o que justifica a utilização de seus escritos nesta dissertação.

pensamento em função de permitir, ainda que de forma lenta e trabalhosa, a subjetivação das objetivações humanas. O desenvolvimento humano não está condicionado apenas às condições biológicas herdadas ao nascer, mas a toda uma transformação sofrida pelos modos de o homem ser e estar no mundo, mediado por conjuntos de instrumentos e signos surgidos da necessidade e na prática social dos homens.

A atividade humana é sempre movida por uma intencionalidade e busca responder a uma necessidade, que é o motivo que impulsiona o homem a agir. Essa mesma premissa responsável pelo desenvolvimento filogenético (pensado como desenvolvimento da espécie humana, portanto, historicamente) do homem é responsável pelo desenvolvimento ontogenético (pensado como percurso do indivíduo humano) no qual se ancoram os fundamentos do MHD.

Pensar o desenvolvimento humano sob a égide da PHC significa reconhecer o condicionante social para o desenvolvimento das capacidades intelectivas em suas formas mais sofisticadas de funcionamento, ou seja, para além do que a experiência sensível lhe permite. Propor uma análise do desenvolvimento humano sob essa perspectiva requer, contudo, desvelar o princípio explicativo da natureza social do homem.

Diante disso, iniciaremos essa abordagem tratando das formulações propostas por Vigotski no concernente à superação dos conceitos trazidos pela velha psicologia, que tratava a aprendizagem como resultante do desenvolvimento biológico do sujeito. Nessa perspectiva, a humanização era vista como inerente à natureza do homem, tendo como condicionante o desenvolvimento das capacidades intelectivas para sustentar as aprendizagens provindas do contato do sujeito com seu meio circundante.

O homem traz consigo, ao nascer, um aparato biológico que lhe permite a constituição de sistemas funcionais responsáveis pela atividade humana. Todavia, esses sistemas funcionais estão, invariavelmente, condicionados à apropriação do arcabouço cultural humano produzido ao longo da história humana e acumulado na cultura, e esse, por sua vez, à mediação feita por um sistema de representação da realidade que lhe confere a condição de operar mentalmente e produzir sentidos diferentes daqueles dados originalmente pelo meio social. Nesse sentido, o ensino é reconhecido como condição *sine qua non* para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas, denominadas pela PHC como Funções Psicológicas Superiores

(FPSs, doravante).

A PHC estabelece certa diferenciação entre as Funções Psicológicas Elementares (FPEs, deste ponto em diante) FPSs ao preconizar que as primeiras têm natureza biológica e podem também ser observadas nos animais, já as FPSs são estritamente humanas, pois têm seu desenvolvimento condicionado à apropriação de sistemas de representação da realidade que só se efetivam a partir da linguagem e da possibilidade de abstração que essa permite. Martins (2008), a partir dos estudos de Vigotski, explica a diferenciação dos dois conceitos supracitados:

Não se trata de conceber dois grupos de funções, sendo um elementar e outro superior. Os fenômenos psíquicos apontam a existência de funcionamento que conquistam qualidades especiais no transcurso de sua formação e desenvolvimento. O dado originário desses fenômenos é, sem dúvida, o dado natural – especialmente o aparato cerebral, marcando a importância do grau de desenvolvimento orgânico e pelo grau de seu domínio sobre as objetivações culturais. (MARTINS, 2008, p. 93).

As FPEs, que se apresentam nos animais e originalmente no gênero humano, são responsáveis por atividades da vida diária nas quais a finalidade é responder a uma necessidade imediata, comumente relativa à sobrevivência. Essa ação está condicionada ao imediato, ao concreto vivido, assim como observado nos macacos antropoides a partir de pesquisas realizadas por Vigotski e descritas na obra *A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Nos macacos, observa-se a utilização de instrumentos para conseguir o que desejam, contudo, a condição é que os instrumentos estejam disponíveis em seu campo visual e esses sejam motivados por uma necessidade, por não haver capacidade de ideação, de antecipação da ação, não tendo em mente o resultado que preexiste no mundo das ideias. A condição de ideação está vinculada ao desenvolvimento das capacidades intelectivas humanas que, por sua vez, estão condicionadas à apropriação de sistemas de signos a partir de uma base natural orgânica.

Com o surgimento da linguagem, o homem adquire uma nova dimensão da consciência. Nela se formam imagens subjetivas do mundo objetivo, possibilitando operações mentais de outro modo inexistentes. Dito de outra maneira, o mundo passa a existir na condição de conceito, desprendendo o homem do imediato e



observável como nos animais. Tal condição é alcançada pelo sujeito em função da apropriação de signos culturais produzidos historicamente pelo homem e disponibilizados para as novas gerações por meio da mediação do outro mais experiente, constituindo um amplo e complexo sistema de instrumentos internos. Não obstante, essa apropriação está invariavelmente condicionada às relações sociais e determinada pela qualidade das interações favorecidas, corroborando para a conversão, em maior ou menor grau, das relações interpessoais para intrapsíquicas, ou seja, não basta ao homem viver no mundo que produziu os bens culturais, mas é preciso que tenha acesso a eles e que sejam por ele apropriados.

Na medida em que as funções psicológicas são requeridas para a ação do sujeito, elas se transformam e se desenvolvem, possibilitando ao homem tornar-se independente do espaço imediato sobre o qual age, pela possibilidade de descolar-se do real e do concreto. Concebe-se, portanto, que o desenvolvimento do psiquismo humano é resultante da relação entre o homem e o mundo, mediado pelo conhecimento, o qual tem como premissa as práticas sociais subjetivadas pela possibilidade de abstração a partir do sistema de signos favorecido pela linguagem.

Considerando ser o conhecimento científico condicionante para o desenvolvimento do psiquismo, ressalta-se a supremacia do ensino por promover o enriquecimento do universo simbólico por meio da apropriação dos signos culturais mais elaborados e abstratos que encontram na linguagem sua condição de apropriação, de significação, de conservação, de acumulação, de produção e de expressão.

Para a PHC, tudo que existe na consciência do homem, o que a constitui, antes existiu entre os homens e só se fez intrapsíquico pela possibilidade de abstração oportunizada pelas formas de representação da realidade e transpostas do nível interpessoal para o nível intrapsíquico. As FPSs não nascem com o homem, mas são desenvolvidas a partir da internalização dessas funções presentes nas relações e assentadas em uma base biológica que sofre modificações pela internalização das produções do gênero humano. Como pontua Vygotski (1995),

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos, primeiro no plano social e depois no psicológico, ao princípio entre os homens como categoria interpessoal e logo no interior da criança como categoria intrapsíquica. Esse fato se refere igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos, e ao desenvolvimento da

vontade. Temos todo direito de considerar a tese exposta como uma lei, à medida, naturalmente, em que a passagem do externo ao interno modifica o próprio processo, transforma sua estrutura e funções. (VYGOTSKI, 1995, p. 150).

As funções psicológicas apresentam-se no início da vida de modo bastante rudimentar, por isso, são chamadas de elementares. Ainda que Vigotski não tenha defendido a coexistência de duas linhas distintas para o desenvolvimento (mas afirma que se inter-relacionam e coexistem ao longo da vida humana), levantou a premissa de que as primeiras são relativas a respostas reflexas aos estímulos do meio e as seguintes vinculadas ao meio social, na produção e na apropriação da cultura com a possibilidade de ideação e de controle da conduta.

Não se pretende, neste texto, aprofundar a análise sobre cada uma das FPSs, mas expor, ainda que de forma objetiva, os princípios gerais que regem seu desenvolvimento e seus traços fundantes a fim de justificar a tônica do trabalho proposto, isto é, apresentar possibilidades de trabalho pedagógico com pessoas surdas a partir da literatura, mais especificamente, a partir da exposição desses sujeitos aos textos literários.

Ao se pensar na apropriação dos bens culturais humanos, é preciso pensar para além do observável concretamente, mas em todo arcabouço teórico complexo e abstrato utilizado pelo homem e fortemente expresso na literatura. Trata-se de uma linguagem muito elaborada e complexa que contribui sensivelmente para o desenvolvimento das capacidades intelectivas humanas por exigir alto nível de abstração para sua expressão e compreensão, razão pela qual é legítimo e urgente se ampliar, no campo acadêmico, as discussões acerca do trabalho com a literatura no ensino de alunos surdos.

Dito isso, seguiremos a abordagem dessas que, notadamente, constituem o cerne dos estudos da PHC, seguida de outros conceitos não menos importantes, mas que contêm em si a teoria explicativa do desenvolvimento da consciência humana: mediação, relação entre ensino e aprendizagem, pensamento e linguagem, zona de desenvolvimento iminente.

Luria (2008), um dos colaboradores de Vigotski, trabalha as FPSs a partir da ideia de pares próximos: sensação/percepção, atenção/memória, pensamento/linguagem. Segundo seus postulados, a sensação é a primeira função a ser apresentada e desenvolvida pela criança, que, a partir dela ou com ela, inicia o

desenvolvimento da percepção, já que essa dá sentido àquela em virtude da unidade funcional que entre elas se estabelece. Do mesmo modo, as demais funções são influenciadas e influenciam-se reciprocamente. Uma é berço para a gestação da outra e são imbricadas quando acionadas a partir das práticas vivenciadas no contato com outro, sendo a sensação a primeira a ser acionada no recém-nascido.

Do mesmo modo, na filogenia, a sensação é entendida como canal de acesso do homem ao mundo externo, destacando a iminência dos estímulos internos para o acionamento da ação do organismo, que passa de sua forma embrionária para formas gradativamente mais desenvolvidas da consciência. Nessa direção, Leontiev (1978) argumenta:

Filogeneticamente, a resposta específica de cada órgão dos sentidos aos estímulos advém das repetidas relações que estabeleceram entre si por exigência das atividades que vincularam o homem ao mundo. O desenvolvimento histórico conduziu o surgimento de diferentes tipos de estímulos bem como a necessidade de sua discriminação e, nesse processo, a atividade prática, em especial o trabalho, desempenhou um papel decisivo. Conseqüentemente, a própria exigência de preservação da vida que, assumiu a forma de trabalho determinou o desenvolvimento das sensações. Tomemos como exemplo o alto grau de refinamento sensorial encontrado nos degustadores que, pela natureza da atividade realizada, adquirem alto aperfeiçoamento das sensações gustativas e olfativas. (LEONTIEV, 1978 apud MARTINS, 2008, p. 100).

Inferimos que, por analogia ao desenvolvimento filogenético das funções psíquicas, nesse caso a sensação, é possível aplicar esse raciocínio ao desenvolvimento dessas funções pelo fato de que, em ambos os casos, o acionamento do aparato orgânico está condicionado a uma necessidade e direcionado, inicialmente, à sua satisfação e, na sequência, ao outro. Podemos citar como exemplo o choro, inicialmente cumprindo apenas a função de alívio emocional e, posteriormente, dirigido ao outro como forma de comunicação.

A sensação se manifesta como resultante da atuação direta dos órgãos do sentido, como resposta natural do organismo aos estímulos recebidos. É uma das formas menos conscientes de interação com elementos internos e externos ao sujeito, estando, portanto, mais contingenciada às emoções. Ainda assim, para a PHC, o sujeito é um ser ativo em seu processo de desenvolvimento, posto que não se resume a um receptor passivo de estímulos externos. Para Martins (2008),

[...] o pleno desenvolvimento da sensação – a acuidade sensorial – resulta da natureza das ações realizadas pelo indivíduo, posto que nelas radica, do ponto de vista genético, a dimensão interfuncional do psiquismo, responsável pela requalificação da sensorialidade. Assim, pela própria natureza das sensações, sua expressão psicológica alia-se às condições de vida e educação disponibilizadas, ou seja, desenvolve-se sob completo condicionamento social, expressando-se, sob tais condições, como sensações humanas culturalmente formadas. (MARTINS, 2008, p. 102).

É a partir da sensação que começa a surgir a percepção, que é marcada pelo início da leitura e significação da sensação e se instaura gradativamente a partir dos condicionantes aos quais estiver exposto o sujeito. Enquanto a sensação capta fragmentos do ambiente circundante, a percepção principia por significá-los como função vinculada à constituição da consciência.

Certamente, não se trata de um processo simples. A possibilidade de significar a sensação vai sendo atingida pelas condições e pelas ações do outro como elemento de mediação entre o sujeito e o estímulo sofrido, recebido pelos órgãos sensoriais e que sofreu a participação ativa dos componentes motores. Explicitando esse aspecto, Martins (2008) assevera que

O homem não vive em um mundo de pontos luminosos ou coloridos isolados, de sons ou contornos, mas em um mundo de coisas, objetos e formas, em um mundo de situações complexas; independentemente de ele perceber as coisas que o cercam em casa, na rua, nas árvores e na relva dos bosques, as pessoas com quem se comunica, os quadros que examina e os livros que lê, ele está invariavelmente em contato não com situações isoladas mas com imagens inteiras; o reflexo dessa imagem ultrapassa os limites das sensações isoladas e baseia-se no trabalho conjunto dos órgãos dos sentidos, na síntese de sensações isoladas e nos complexos sistemas conjuntos. Essa síntese pode ocorrer tanto nos limites de uma modalidade (ao analisarmos um quadro reunimos impressões visuais isoladas numa imagem integral) como nos limites de várias modalidades (ao percebermos uma laranja, unimos de fato impressões visuais, táteis e gustativas e acrescentamos nossos conhecimentos a respeito da fruta). (MARTINS, 2008, p. 103).

A partir das considerações da pesquisadora, compreendemos que a percepção permite ao sujeito apreender os fenômenos do mundo circundante e significá-los, a partir do isolamento dos estímulos secundários do ambiente. Essa condição é responsável pelo surgimento dos sistemas atencionais, os quais vão se

aprimorando na medida em que são requeridos. A atenção, nessa compressão, não se caracteriza em uma função simples, mas sim em um sistema complexo imbricado nas demais funções, sobretudo, no início do desenvolvimento, a sensação e a percepção, tendo como condicionante as aprendizagens resultantes da interação do sujeito com o outro, com o ambiente, com a cultura a partir da mediação exercida por esse outro.

A abordagem de Vigotski sobre o desenvolvimento humano nos conduz à ideia que as funções psíquicas sofrem profundas alterações ao longo do desenvolvimento em função de tornarem-se processos cada vez mais complexos e distantes das determinações biológicas dos órgãos sensoriais, embora nunca se tornem independentes deles. Toda forma de contato do homem com o mundo depende, invariavelmente, da entrada da informação, o que, por sua vez, acontece a partir dos órgãos dos sentidos, mas são a mediação simbólica e a origem sociocultural dos processos psicológicos superiores que vão gerar todo o desenvolvimento desse aparato psíquico.

A mediação simbólica, dessa maneira, será determinada pela cultura em que for produzida, apresentada e explorada ao bebê humano, a partir das primeiras significações dadas pelos outros às manifestações expressas por esse bebê.

Para a PHC, existem dois aspectos importantes relacionados ao desenvolvimento das capacidades perceptuais que precisam ser considerados: primeiramente, de acordo com Martins (2008), ela não se produz como resultado apenas de elaborações corticais advindas dos receptores periféricos (olhos, ouvido, pele etc.), mas inclui os componentes motores (os movimentos dos olhos, a apalpação do objeto, a inclinação do corpo em direção ao estímulo), que são estratégias que se aliam ao ato perceptual, especialmente em situações de percepção do novo ou de percepção complexa; posteriormente; porém, não menos importante, tem-se “a experiência passada do sujeito, posto que o ato perceptivo conclama, primeiramente, relações entre informações que chegam e informações já existentes” (MARTINS, 2008, p. 104). À medida que a percepção resulta do trabalho de análise e de síntese, provém, também, de comparações.

Como o homem vive exposto a uma amplitude de percepções a todo o tempo, perceber uma ou outra situação em especial requer o uso de outra função psíquica: a atenção. É a partir dela que o homem passa a ser capaz de apreender um fragmento da realidade, de estabelecer a diferenciação entre figura/fundo, e de, com

isso, concentrar-se em um conteúdo específico, inibindo os estímulos concorrentes ou associados.

Contudo, o valor da atenção para o desenvolvimento do homem não seria suficiente para a captação da realidade sem a capacidade de ter as imagens captadas e armazenadas para serem evocadas em outros momentos da vida. Se as imagens fossem descartadas, não haveria a possibilidade de operações mentais abstratas, a evocação do que fora vivenciado e armazenado e, por conseguinte, não ocorreriam as generalizações. Dessa necessidade surge a memória, que oportuniza ao homem a evocação da imagem ou do conteúdo que fora sentido, percebido e atentado a partir das interações e das mediações oportunizadas pelo meio circundante, o que inclui, invariavelmente, o outro.

A partir dessas formações psíquicas que, em última instância, nos diferenciam dos outros animais, surge a mais importante das conquistas do gênero humano: a conversão dessas imagens sentidas, percebidas, atentadas e registradas na memória em signos, que são significados em palavras. É dessa relação que surge o sistema de signos denominado linguagem. Como resultado de tal processo, há a possibilidade da construção das ideias, que são, a rigor, condição para o pensamento.

Para Martins (2016), o desenvolvimento das capacidades humanas não emergiu espontaneamente na história do desenvolvimento do gênero humano, assim como não ocorreu no indivíduo humano. Filogeneticamente, a condição para esse processo foi a necessidade de sobrevivência, o que incluiu a atividade grupal. Do mesmo modo, na ontogenia, esse desenvolvimento está condicionado à necessidade e às práticas sociais.

A partir dos aspectos mencionados pela autora, é possível pensar que o sujeito é ativo no processo de desenvolvimento de suas FPSs, já que tal processo não se restringe à mera absorção dos fenômenos extrínsecos ao sujeito. Com essa atividade intelectual que provoca e requer outras capacidades que envolvem a comparação, a inferência de sentido e a formação de hipóteses, já estará em curso o desenvolvimento da atenção, do pensamento e da linguagem.

Conforme já destacado, as funções psíquicas estão, em alguma medida, presentes nos animais. Há, nesse sentido, uma condição natural também para atentar. No entanto, para o desenvolvimento humano, a condição de atentar se reveste de singular valor, posto que, para o sujeito focar a atenção em algum

elemento ou fenômeno do contexto, é imprescindível que isole os estímulos concorrentes. O desenvolvimento dessa função psíquica está condicionado em alguma medida à volição, ou seja, é preciso querer, o que implica razões para fazê-lo.

Essas considerações elucidam, de forma contundente, que as funções psíquicas, tipicamente humanas, estão invariavelmente condicionadas à aprendizagem que o gênero humano tem condições de realizar por conta da representação mental e de interação com o outro.

Para a PHC, a linguagem é o principal sistema de signos, conferindo papel de destaque ao pensamento. De acordo com Vigotski (1997), a linguagem e o pensamento seguem caminhos diferentes no ponto de partida, mas, a partir de certo ponto do desenvolvimento humano, se fundem, passando a compor uma unidade funcional responsável pela capacidade de generalização e de abstração do funcionamento psíquico humano.

É importante, nesse momento, diferenciarmos as noções de pensamento e de linguagem, conforme a PHC. À linguagem cabe, antes de tudo, a comunicação; a finalidade do pensamento, por sua vez, é o controle do comportamento. É o pensamento que dá ao homem a condição de ideação, de antever o resultado da ação a ser realizada com vistas a um fim que já existe na consciência, o planejamento. Essa capacidade é conquistada a partir do desenvolvimento das funções psíquicas que vão sendo, em maior ou menor grau, requeridas nas práticas sociais do homem; quanto mais forem requisitadas, maior será o grau de desenvolvimento atingido. Essa premissa propôs profundas reformulações para o ensino, inclusive da pessoa com deficiência.

O desenvolvimento das FPSs está vinculado às atividades que as requeiram, o que equivale a dizer que a qualidade das aprendizagens realizadas pelo sujeito é determinante para maior ou menor desenvolvimento, já que esse está condicionado às aprendizagens que o sujeito realiza em suas relações interpessoais por ele vivenciadas. Nessa direção, Martins (2010) explica:

Nem todo conhecimento recebido [...] influi sobre a formação da personalidade e na conduta da criança. Não é qualquer maneira de adquirir os conhecimentos que desenvolverá as capacidades intelectuais e a atividade intelectual. [...] o desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo o que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos, a influência da educação e

do ensino, dependem de como se realizam estas influências e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem. (MARTINS, 2010, p. 75).

Considerando a tônica do presente trabalho, que é propor reflexões acerca do letramento literário do aluno surdo e, a partir do contato do surdo com textos literários, possibilitar uma melhor compreensão da LP escrita, é importante discutirmos o desenvolvimento das capacidades intelectivas humanas para quem o acesso aos meios para desenvolvê-las requer condições específicas, nesse caso, o domínio da LIBRAS (para o sujeito surdo) e, ainda, sobre o fato de que a cultura humana está, em boa medida, registrada na literatura.

Nesse ponto, é oportuno aprofundar o conceito e o desenvolvimento do pensamento. Para tanto, iniciaremos pontuando a diferença, marcada por Vigotski, entre conceitos e juízos. Os primeiros referem-se à capacidade de sintetizar as propriedades do objeto ou do fenômeno observado. Já os juízos são mais complexos, pois requerem o estabelecimento de relações entre as propriedades ou fenômenos. Ou seja, “os juízos são sempre manifestações de algo sobre algo” (KOPNIN, 1978, p. 47), exigindo claramente a ativação de funções intelectivas mais complexas que a simples descrição de fenômenos observáveis. A literatura atua nesse sentido por ser uma linguagem figurada, de estruturação mais complexa que os textos de tipologia dissertativa. Assim sendo, atribui-se grande relevância ao trabalho com o letramento literário também para o aluno surdo.

Os conceitos e os juízos dependem do desenvolvimento do pensamento que está condicionado ao desenvolvimento das outras FPSs, em especial a linguagem, por ser o sistema de signos que permite, além da comunicação, a generalização e a abstração da realidade. O pensamento reflete-se nas capacidades racionais de realizar análise e síntese, comparação, generalização e abstração. Como pontua Martins (2010),

A análise e a síntese são operações racionais fundamentais e fazem parte de todo pensamento. Graças à primeira ocorre a divisão mental do todo em suas partes, pela qual as suas qualidades, propriedades e seus aspectos específicos são captados. Já pela síntese, tais propriedades são reunificadas, promovendo novas combinações mentais acerca das referidas qualidades, propriedades e especificidades. (MARTINS, 2010, p. 48).



Ainda nas palavras da autora, “para comparar-se é necessário separar aspectos específicos e, ao mesmo tempo, unificá-los em outra configuração e, assim sendo, a comparação é uma premissa indispensável para a generalização” (MARTINS, 2010, p. 48). A generalização, por sua vez, é responsável pela categorização em função de que, tendo o sujeito procedido a análise e síntese, um segundo momento requer que se classifiquem conteúdos e fenômenos a partir de traços que, ainda que os diferencie, os aproximem a partir da identificação de seus traços comuns. Trata-se de uma ação genuinamente abstrata e complexa que, ainda que se desprenda da materialidade objetiva, continua sendo dela dependente, posto que o pensamento jamais deixará de estar condicionado às práticas sociais dos homens por serem elas a matéria prima da ou a própria mediação.

A imaginação, tida como resultante dos processos mentais descritos anteriormente, é, para a PHC, compreendida como expressão da atividade das capacidades intelectivas na produção ou na recriação dos dados da realidade descolados do capturável sensorialmente, permitindo-se pensar para além disso. Dito de outro modo, a imaginação permite ao homem antever o resultado de sua atividade, idear, ir além do concreto observável. Trata-se de uma importante função do pensamento que deu ao homem a condição de libertar-se dos fenômenos concretos da realidade e produzir conforme suas necessidades, que, uma vez atendidas, geram espaço para o surgimento de novas necessidades ainda não percebidas.

Nessa direção, outros conceitos emergem como imprescindíveis para se compreender a natureza e a constituição do pensamento: a ideia de pensamento empírico e a de pensamento teórico. O primeiro refere-se às características e aos fenômenos observáveis, derivados das operações objetivas sensoriais expressas em palavras. Mesmo cumprindo importante função para o pensamento, não abarca a sua máxima expressão e a possibilidade de apreender a realidade em suas máximas determinações. De acordo com Martins (2010), “Apenas pelo pensamento teórico o homem pode captar a realidade em seu movimento e transformação, isto é, em sua historicidade” (MARTINS, 2010, p. 50).

O pensamento teórico, por sua vez, exige o estabelecimento de conexões entre os conteúdos e os fenômenos observados ou vivenciados, indo além das características captáveis na relação direta com a realidade. Exige, nesse sentido, a extração de dados e de características da realidade que vão além do percebido e

captado sensório e imediatamente, sendo capaz de apreender o que antecedeu ou resultou naquele determinado dado ou fenômeno da realidade e no que ele resultará, ou seja, o antes e o depois, para além do aqui e do agora. Notamos, com isso, que são processos bastante diferentes, ainda que interdependentes: são responsáveis por operações mentais distintas em seu grau de complexidade e de atividade mental requerida para sua consecução. O pensamento teórico depende do empírico para a captação dos dados da realidade, mas precisa superá-lo por incorporação para se tornar teórico. Para Martins (2010),

Essa superação não ocorre espontânea e naturalmente. Ela precisa ser provocada e, portanto, coloca-se na dependência de condições planejadas e organizadas em face desse objetivo. Logo, a efetivação da possibilidade de superação do pensamento empírico em direção ao teórico não se constitui à margem das condições culturais e materiais de desenvolvimento das funções psicológicas e, da mesma forma, das condições educacionais disponibilizadas – dado que reitera a importância ímpar do ensino escolar sobre as dimensões qualitativas dessa formação. (MARTINS, 2010, p. 54).

O desenvolvimento das FPSs, conforme tratado pela autora, está condicionado à vida social e sofre alterações a partir das requisições favorecidas pelo outro. Nesse sentido, a mediação se reveste de singular valor, levando-se em conta que a ação do homem no mundo é mediada por sistemas de signos e instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o meio que precisam ser apropriados pelo sujeito. Desde o surgimento das primeiras sensações no bebê, as mediações serão aclamadas para satisfação de suas necessidades, seja pela significação dada pela palavra, seja pelo uso de instrumento. Assim, o homem, invariavelmente, está sujeito às mediações.

Todo o aporte de significados ao qual o homem está assujeitado compõe o que a PHC denomina de mediação. Não obstante, inclui-se nesse conceito toda sorte de recursos, de instrumentos e de signos que se interpõem na relação entre o sujeito e o meio circundante. Ou seja, para a teoria em pauta, a relação do homem com o meio não é direta, mas mediada pelas criações humanas que compõem o aparato cultural humano.

Nessa mesma direção se localiza a ação do outro para as subjetivações das objetivações humanas. Dito de outro modo, as aprendizagens que o sujeito realiza são resultado da produção humana e, para além disso, dependem do outro para serem subjetivadas pelo sujeito – ensino e aprendizagem.

A humanização do homem está condicionada à apropriação do aparato cultural humano, que precisa ser disponibilizado para a criança a partir de recursos, de instrumentos e de estratégias adequadas para que as aprendizagens se realizem. Dessas aprendizagens depende o desenvolvimento das FPSs.

Diante disso, somos contundentes em afirmar que o aluno surdo precisa se apropriar do trabalho com o letramento literário, haja vista que os demais alunos são a ele expostos, sem contar a expressiva contribuição oferecida pela literatura para o desenvolvimento do pensar abstrato, para além do concretamente observável.

Nesse momento, é oportuno abordarmos outro aspecto fundamental para a PHC, que se refere à relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Até as traduções das obras de Vigotski e seus colaboradores, compreendia-se que a aprendizagem estava vinculada ao desenvolvimento das estruturas psíquicas, pensadas a partir do amadurecimento das áreas cerebrais. A partir da divulgação das obras do teórico, passou-se a reconhecer a dependência das aprendizagens para o desenvolvimento humano.

Vigotski não desconsidera a existência de determinados percursos em partes definidos pela maturação do organismo individual, como a capacidade de digestão e a maturação sexual. Ademais, é o aprendizado que promove os processos internos de desenvolvimento que, sem o contato com grupos sociais mais experientes, não ocorreriam. Compreendemos, assim, que o psiquismo humano condensa os mecanismos e os processos orgânicos próprios da natureza do homem com a capacidade de representação consciente do real.

As características morfofisiológicas, ainda que sejam condição para a evolução humana, por si não garantem o desenvolvimento humano em sua máxima expressão. O desenvolvimento, conforme dissemos, depende da ação do outro e das apropriações culturais que o homem realiza. Ressaltamos, ainda, que as aprendizagens e as subjetivações humanas promovem transformações físicas no aparato biológico humano. Desse modo, há uma transformação no aparelho psíquico humano engendrado pela vida cultural que, por conseguinte, dará sustentação a novas formulações e produções.

Disponibilizar as subjetivações humanas genéricas à apropriação dos indivíduos particulares é condição de humanização e, por essa razão, constitui-se na finalidade precípua da escola, conforme abordaremos adiante neste trabalho.

Com relação ao ensino, a PHC oferece outro importante aspecto a ser

considerado: o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI, doravante). Ao abordá-lo, Vigotski promove uma revisão do ensino até então propalado. Para esse teórico, o bom ensino é aquele que se antecipa ao desenvolvimento por referir-se a processos psíquicos ainda não desenvolvidos plenamente. Ou seja, o que a criança ainda não é capaz de fazer sem ajuda de outro sujeito mais experiente é o que Vigotski denominou de ZDI, e é nesse ponto que o ensino deve incidir.

O que a criança já domina constitui o que Vigotski denominou de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR, de agora em diante), que, por estar completa, já não requer ensino ou que se fixe o ensino nesses processos. Trata-se de um domínio psicológico em constante transformação. A cada nova aprendizagem, ou seja, a cada domínio independente que a criança conquista, amplia seu nível de desenvolvimento real e cria uma nova ZDI, e assim sucessivamente ao longo da vida, rumo a elaborações cada vez mais complexas. “O ensino deve fazer o desenvolvimento avançar” (VIGOSTSKI, 2001, p. 333).

O aprendizado provoca processos de desenvolvimento que, aos poucos, vão se tornar parte das funções psicológicas consolidadas do indivíduo. Adultos e crianças mais experientes ajudam os membros mais inexperientes da cultura a avançar.

Nessa mesma direção, Martins (2010) nos chama a atenção para o fato de que

O desenvolvimento psíquico das crianças tem lugar no processo de educação e ensino realizado pelos adultos, que organizam a vida da criança, criam condições determinadas para seu desenvolvimento e lhes transmitem as experiências sociais acumuladas pela humanidade no período precedente de sua história. Os adultos são os portadores desta experiência social. Graças aos adultos a criança assimila um amplo círculo de conhecimentos adquiridos pelas gerações precedentes, aprende as habilidades socialmente elaboradas e as formas de conduta criadas na sociedade. À medida que assimilam a experiência social se formam nas crianças distintas capacidades. (MARTINS, 2010, p. 75).

Conforme considerado nessa seção, os conceitos da PHC postularam uma nova forma de pensar e problematizar o desenvolvimento do psiquismo humano. A partir desses postulados, surge também uma nova compreensão sobre a deficiência, em que se redefiniu a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. A deficiência passou a ser vista não mais como fator determinante da personalidade do sujeito,

mas como uma condição a ser modificada pelas condições externas, conforme discorreremos a seguir.

## 1.2 SOBRE A DEFECTOLOGIA

A opção pela abordagem teórica feita anteriormente se deu justamente para assentarmos teoricamente a compreensão de deficiência, que é oportuna para se pensar o ensino da literatura para o aluno surdo.

Para a PHC, o desenvolvimento da criança com deficiência segue o mesmo percurso que das demais. As condições de ensino pensadas para a criança com deficiência, não raro simplificado e encurtado em nome das dificuldades advindas da deficiência, não contribuem para o desenvolvimento máximo das capacidades intelectivas dessas crianças. Diante disso, optamos por trazer considerações feitas por esse aporte teórico no concernente à concepção de deficiência para sustentar as proposições didáticas realizadas nesta pesquisa, com vistas a se pensar possibilidades para tornar o objeto de ensino igual para todos.

Para Vigostki (1989), a defectologia assume caráter de rumo da ciência porque se ocupa de entender o desenvolvimento das crianças com deficiência para além da simples constatação ou avaliação do quociente intelectual. Nessa perspectiva, as contribuições dessa proposição foi um divisor de águas, pois trouxe um olhar diferente sobre a deficiência daquele defendido pela velha psicologia.

Os métodos psicológicos utilizados até a proposição desse conceito, até hoje predominantes em muitas práticas pedagógicas de avaliação psicopedagógica e psicológica, baseiam-se em uma concepção quantitativa do desenvolvimento intelectual da criança, com vistas a determinar suas possibilidades de aprendizagem, que são pautadas em uma compreensão de determinismo biológico. Isso se diferente, fundamentalmente dos pressupostos da PHC, pois essa teoria defende a natureza social do desenvolvimento humano, conforme já tratamos anteriormente.

Com base nessa compreensão, a defectologia surge para defender a ideia de que qualquer defeito tem bases para a constituição da compensação, o que justifica a iminência de se investir na superação da ciência que se limite ao estudo quantitativo do desenvolvimento da criança. Esse conceito pretende demonstrar a responsabilidade da escola, por pensar proposições que conduzam ao desenvolvimento da criança com deficiência, e da sociedade, por garantir um lugar

social. Desse modo, não serve qualquer ensino, nem mesmo qualquer lugar.

A compensação refere-se a um mecanismo de desenvolvimento da estrutura psíquica para o equilíbrio da deficiência, e não de um órgão sobre o outro. Não se trata de algo que ocorre deliberadamente, mas que está circunscrito à forma como esse sujeito é concebido por seu entorno, ou seja, seu lugar social.

Em outras palavras,

[...] a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade. (DAINEZ; SMOLKA, 2014, p.1097).

É preciso, portanto, olhar o aluno para além da deficiência. O professor precisa ter o olhar atento para as possibilidades, “o ritmo e o alcance do desenvolvimento dependem antes do que disponibilizam e do que requerem as relações sociais do que do fator biológico” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 323).

Para ratificar essa ideia, utilizamo-nos da proposição de Vigotski, quando afirma que:

[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito e segue afirmando que este não se refere simplesmente a uma criança menos desenvolvida que seus pares normais, mas uma criança desenvolvida de outro modo. (VYGOTSKI, 1997 apud BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 322).

Esse posicionamento do autor nos conduz a pensar que o desenvolvimento da criança não está atrelado apenas ao plano biológico, mas também à interação com pares mais experientes e ao acesso à cultura.

A defesa de Vygotski (1995, 1997) sobre a defectologia, com relação à educação, é de que essa seja comum e especial (inclusiva), que leve ao desenvolvimento do estado primitivo da psique para um estado de homem cultural, entendendo-se o homem envolvido na e pela cultura social. Ou seja, a educação não pode ser simplificada sob a justificativa de atender às necessidades da criança com deficiência, respeitando suas possibilidades, posto que essas serão ampliadas na justa medida das apropriações culturais possibilitadas a partir do ensino.

Dessa forma, pensar um ensino desenvolvente precisa ser o compromisso dos coletivos educacionais e das políticas públicas, pois “Todo comportamento

humano é mediado por instrumentos e signos que, se tornados mais acessíveis aos deficientes, estes deles se valerão” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 325).

A criança com defeito “deve estabelecer uma relação cada vez mais mediada com o mundo, e, por isso, mais abrangente, intensiva e orientada por propósitos” (BARROCO, 2012, p.44). É necessário que a educação estimule esse sujeito com defeito a responder do lugar de homem cultural.

As funções psíquicas (como atenção, a percepção, a memória, o pensamento, entre outras) com as quais a criança conta em seu início de vida precisam sair da direção dada pelo plano biológico e assumir um caráter cultural. Tal premissa, conforme dito, se aplica a todos os sujeitos indistintamente. Essas funções devem deixar as marcações do instinto e serem orientadas, cada vez mais, pelo ato voluntário. Devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração, pois isso caracteriza o homem cultural, isto é, são as bases para a formação do homem autônomo e livre para pensar.

Essa liberdade não se resume ao mercado de trabalho, a ser e estar independente financeiramente, mas a uma liberdade de compreensão do próprio pensamento para explicar coisas da vida cotidiana. Nas palavras de Barroco (2012),

É de senso comum entender que a liberdade reside em especial na autonomia financeira, o que considero ser importante. Isso reflete em alguns atendimentos educacionais para a pessoa com deficiência e, em decorrência, o trabalho pode aparecer como ponto central sobretudo para alunos jovens e adultos. Neles são desenvolvidas habilidades com a finalidade de os tornarem independentes, tanto quanto possível, seja no cuidado de si mesmos, na cooperação com o grupo familiar e escolar com o cuidado da casa e da escola, seja na preparação para o ingresso, de alguma forma, no mercado de trabalho. Não raramente se identifica o trabalho sendo apresentado somente por esse prisma em propostas curriculares e em projetos educacionais. (BARROCO, 2012, p. 45).

Consideramos que o preparar para o mercado de trabalho seja importante, mas não é o suficiente. Concordamos com Barroco (2012) quando menciona que “[...] o destaque que alguns pensadores dão ao trabalho e o seu papel fundamental para a formação humana. Considero que isso deva constituir em conteúdo para a escola comum e especial, para o ensino à pessoa com e sem deficiência.” (BARROCO, 2012, p. 45).

A mesma autora ainda assevera:

Para pensarmos em intervir como educadores na formação do psiquismo cultural em pessoas com deficiências é preciso considerar como o homem se constitui como tal, como essa mente é formada. Estamos, pois, considerando que a diferença entre as pessoas não está necessariamente na deficiência (que pode assumir tantas especificidades), mas no nível de formação daquilo que é propriamente humano nelas. Daí o trabalho se revela importante como fundamento do trabalho educativo e como conteúdo propriamente dito. (BARROCO, 2012, p. 45).

Quanto mais acreditarmos que os alunos são deficientes ao invés de acreditarmos que eles têm uma deficiência - e, por essa razão, precisam ter suas necessidades atendidas -, menos será proposto e menos será exigido deles, o que os manterá respondendo do lugar de menos desenvolvidos. Se o sujeito se desenvolve a partir de necessidades reais, é preciso que esteja inserido em contextos que provoquem a imersão de toda sorte de necessidades, e isso não ocorrerá em ambientes que os cerquem de cuidados e menos exigências. As instituições e as políticas educacionais, nesse sentido, precisam trabalhar, não para uma flexibilização que empobreça o ensino dos conteúdos, mas que garantam as adaptações necessárias para práticas educacionais ricas e desenvolventes. Com respeito a isso, o trabalho com a literatura tem um valor singular; logo, os alunos surdos não podem ser privados desse ensino.

A escola precisa, desse modo, considerar que a mudança de objetivos (limitando-os ao mínimo esperado, justificando essa falta no defeito do sujeito) e a simplificação do processo de ensino manterão esse sujeito no lugar de quem responde minimamente, não havendo matéria prima para o desenvolvimento da compensação. Para Barroco e Leonardo, “Quando nada ou muito pouco se espera dos que apresentam deficiências ou transtornos globais do desenvolvimento ou necessidades especiais, pouco também se requer, pouco se lhes permite desenvolver” (BARROCO; LEONARDO, 2016, p. 330).

É importante destacarmos que, ao se referir à educação social ou à educação em coletividade, em seus textos sobre a defectologia, Vigotski “não está falando somente de relações sociais imediatas ou de mera interação entre os indivíduos. A coletividade não diz respeito somente a um grupo escolar ou a um mero agregado de pessoas, mas tem esse entendimento de coletivo” (BARROCO, 2012, p. 63), de coletivo atuante e principalmente da compreensão de que esse sujeito desenvolve-



se de outro modo. Para aprofundarmos a questão do modo como o sujeito se desenvolve, na seção a seguir, discutimos a questão da periodização do desenvolvimento humano.

### 1.3 A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO PSÍQUICO HUMANO

Vigotski, Leontiev e Elkonin contribuíram muito para compreensão do processo de desenvolvimento psíquico, orientando os estudos acerca desse desde o início da vida até a velhice. As fases do desenvolvimento, com base nos autores mencionados, são: *Vida uterina, Transição Pós-Natal, Atividade de Comunicação Emocional Direta, Objeto Manipulatória, Jogos de Papéis, Atividade de Estudos, Comunicação Íntima e pessoal, Idade Adulta e Velhice* (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016).

Cada uma dessas fases de desenvolvimento humano é marcada por diferentes modos de o sujeito relacionar-se com o mundo e dele apropriar-se (MARTINS; ABRANTES; FACCI, 2016). Considerando a tônica deste trabalho e a idade dos alunos envolvidos com a pesquisa, optamos por tratar apenas das características da fase cuja atividade de estudos se configura como atividade predominante, ou seja, a atividade-guia.

O processo de aprendizagem se inicia muito antes da vida escolar e se prolonga no curso de toda a vida, contudo, o período de entrada na escola se configura como o início de uma fase de aprendizagem sistemática de conhecimentos. A PHC define tais conhecimentos como clássicos e, por essa razão, são responsáveis pelo salto qualitativo no desenvolvimento do psiquismo humano. Não que as aprendizagens anteriores tenham menos valor, até porque uma é responsável pelo surgimento da outra, mas estão sucessivamente imbricadas.

Sobre as *atividades de estudos* cabe esclarecer que não se referem às ações realizadas em sala de aula (leituras de textos, realização de exercícios para a fixação de conteúdos, avaliações, cópias de livros, redações/produção de textos, entre outras). Tais ações poderão compor a atividade de estudos se seus fins forem condizentes com os motivos dessa atividade no intuito da formação do pensamento teórico. É importante compreender que os conhecimentos teóricos que constituem o currículo socialmente definido e utilizado pelas instituições educacionais são os conteúdos da atividade de estudo.

Para Davidov (1988),

[...] a necessidade da atividade de estudo estimula os estudantes a assimilarem os conhecimentos teóricos, os motivos, a assimilar os procedimentos de reprodução desses conhecimentos por meio das ações de estudo, dirigidas para resolverem as tarefas de estudo. (DAVIDOV, 1988, p.178 apud ASBAHR, 2016, p. 179).

No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, mas deles se apropriam a partir da mediação criteriosamente planejada. Assim sendo, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual do contrário será apenas uma incorporação mecânica e produtivista.

O ponto de partida da assimilação conceitual é, portanto, o enfrentamento de uma situação-problema. Espera-se, nesse caso, que as atividades propostas exijam do aluno situações de estudo, para uma melhor compreensão daquilo que está sendo proposto, em suma, um desafio para se alcançar um conhecimento melhor elaborado. Nesse sentido, não será qualquer atividade pedagógica que servirá.

Alguns elementos que compõem a estrutura das *atividades de estudo*, segundo Davidov e Márkova (1987), são: “A compreensão pelo estudante das tarefas de estudo; a realização de ações de estudo e a realização de ações de controle e avaliação” (DAVIDOV; MÁRKOVA, 1987 apud ASBAHR, 2016, p. 180) por parte dos alunos envolvidos com a atividade.

Outra caracterização importante das *atividades de estudo* diz respeito à sua configuração como atividade conjunta e coletiva, tanto por estar mediada pelo professor, que tem papel central, quanto por desenvolver-se entre os estudantes. Nossa intenção com as atividades propostas para alunos surdos e ouvintes, detalhadas no capítulo 3, é provocá-los para que desenvolvam ações de estudo, na tentativa de uma melhor compreensão dos conteúdos que serão alvitrados e, por conseguinte, que atinjam maior desenvolvimento das funções intelectivas, o que certamente contribuirá na e para a melhor compreensão da LP escrita, nosso grande desafio.

Nesse capítulo, apresentamos conceitos importantes para este estudo. Destacamos, a partir da PHC, o processo de desenvolvimento humano e suas etapas. No próximo capítulo, direcionamos as discussões para o surdo e a sua relação com a LIBRAS.

## 2 SOBRE O ENSINO DE LIBRAS PARA OS SURDOS

Desde os tempos mais remotos, há registros que indicam a existência de pessoas que não ouviam e que os surdos congênitos não aprendiam a falar normalmente, expressando-se por gestos. A falta de audição, nesses relatos, sempre foi associada à incapacidade para compreender e articular a palavra falada. Desde então, iniciaram as primeiras denominações equivocadas de surdo-mudo<sup>10</sup>.

Por muito tempo, os surdos foram vítimas de uma concepção errônea que vinculava a surdez à falta de inteligência, levando-os a serem marginalizados, a partir da crença hegemônica de que, como não poderiam falar, não desenvolveriam linguagem, não poderiam pensar e, portanto, não existiria a possibilidade de aprendizagem formal. Esse pensamento influenciou as práticas sociais durante toda a Antiguidade e grande parte da Idade Média, privando os surdos de acesso à instrução, o que significava, para a época, ler, escrever e calcular. Os surdos comunicavam-se utilizando poucos sinais e gestos rudimentares, já que na família não havia comunicação sistematizada e eles eram isolados do convívio da comunidade surda.

Para a visão Aristotélica, “de todas as sensações, a audição é a que mais contribui para a inteligência e o conhecimento, portanto, os nascidos surdos se tornam insensatos e naturalmente incapazes de razão” (VELOSO; MAIA FILHO, 2011, p. 28). Logo, pela lógica adotada, não eram considerados humanos e, por isso, sequer era aventada a ideia de dedicar uma atenção à sua educação.

Em decorrência desse pensamento, atos extremamente desumanos foram praticados por diferentes civilizações, as quais consideravam a surdez um castigo, pois, amparados pelo pensamento místico da época, que atribuía tal fato à ação e aos poderes sobrenaturais dos deuses, a surdez não podia ser explicada pelos homens.

---

10 “O termo surdo-mudo foi utilizado equivocadamente por muitos anos. Algumas literaturas já trazem esclarecimentos sobre este equívoco que faz cair por terra a compreensão errônea de que todo surdo é mudo. Surdo-mudo é provavelmente a mais antiga e incorreta denominação atribuída ao surdo, e ainda utilizada em certas áreas e divulgada nos meios de comunicação. O fato de uma pessoa ser surda não significa que ela seja muda. A mudez é outra deficiência, sem conexão com a surdez. São minorias os surdos que também são mudos. Sabe-se que é possível um surdo falar, através de terapia da fala, os quais são chamados de surdos oralizados. Também é possível um surdo nunca ter falado, sem que seja mudo, mas apenas por falta de exercício. Tudo isto tem a ver com o aparelho fonador. Por esta razão, o surdo só será também mudo se, e somente se, for constatada clinicamente deficiência na sua oralização, impedindo-o de emitir sons” (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 28).

Tanto na Grécia quanto na Roma antigas, os surdos eram condenados à escravidão ou à morte. A ideia de que o pensamento se desenvolvia somente por meio da palavra articulada oralmente era muito presente. Uma vez que o sentido da audição lhes faltava, a intenção de ensiná-los a falar foi considerada absurda, relegando-os à condição de não humanos. Em Atenas, por exemplo, os surdos eram rejeitados e abandonados nos campos ou nas praças públicas.

A reversão desse quadro conceitual começou a ter início no final da Idade Média, quando filósofos e pensadores passaram a difundir a ideia de aprendizagens dos surdos, bem como experiências isoladas desenvolvidas por pessoas comuns. Essas ações demonstraram que a compreensão e a expressão de ideias não dependiam, necessariamente, da audição ou da fala.

A possibilidade de que os surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, místicas ou religiosas deu lugar à tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a convicção de que era possível educá-los. Iniciou-se, desse modo, um debate entre experiências pedagógicas que contrapunham correntes que investiam na forma de comunicação natural dos surdos, que compreendia a utilização de gestos e sinais e tendências que insistiam em desenvolver o que era universal, natural e comum à palavra falada. Em síntese, historicamente, o foco das atenções na educação dos surdos esteve voltado às questões linguísticas e não propriamente pedagógicas.

A partir do século XVI, algumas tentativas de ensinar os surdos começam a levar em consideração os gestos. Essas tentativas geralmente estavam ligadas a religiosos que buscavam conviver com os surdos para entender a sua forma de vida e assim poder ensiná-los. Como argumenta Fernandes (2007),

No século XVI, o monge espanhol beneditino Pedro Ponce de León (1520 -1584), reconhecido oficialmente como o primeiro professor de surdos da história, ensinou nobres surdos a ler, escrever e contar, com o apoio de gestos utilizados em alguns mosteiros, como resultado da regra de silêncio ali imposta. Utilizava-se também do alfabeto datilológico (soletração manual), para a aprendizagem da palavra falada. (FERNANDES, 2007, p. 33).

Além do monge mencionado pela pesquisadora, destacaram-se também os trabalhos de Samuel Heinicke, na Alemanha, em meados do século XVIII,

considerado um dos principais incentivadores do método oralista, e do Abade Michel L'Épée, na França, no século XIX, criador da primeira escola de surdos de Paris e opositor ao modelo oralista. As suas experiências são a base para a filosofia que se tem hoje, denominada bilinguismo.

Historicamente, o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo são as três vertentes filosóficas que disputaram espaço na educação dos surdos, sendo que a primeira teve exclusividade a partir de 1880, no Congresso de Milão, perdurando por quase um século. Nesse período, as crianças surdas eram proibidas de terem contato com surdos adultos. Os professores surdos perderam espaço e qualquer tentativa de uso de sinais era coibida, isso porque se compreendia que, para a recuperação das pessoas surdas, era essencial que se utilizasse a língua oral. A comunicação total, por sua vez, defendia o uso de todos os meios que podiam facilitar a comunicação, entre surdos e ouvintes, tais como: língua falada, sinais e sistemas artificiais (códigos manuais). Além disso, sustentava que, por intermédio dessa filosofia educacional, as crianças surdas começariam a participar das conversas com seus familiares, coisa que o oralismo não havia conseguido em anos de aplicabilidade, como ressalta Capovilla (2000).

A comunicação total não defendia apenas o uso da linguagem oral, “[...] mas todo e qualquer meio possível, incluindo os próprios sinais”, advogando em favor “[...] de todos os meios que possam facilitar a comunicação, da fala sinalizada, a uma série de sistemas artificiais até os sinais.” (CAPOVILLA, 2000, p. 104).

No Brasil, por ocasião da fundação do Instituto Nacional de Surdos-mudos no Rio de Janeiro, o Imperador Dom Pedro II convidou o professor surdo francês Ernest Huet, que era discípulo de L'Épée, para supervisionar as atividades de criação da escola. O professor trouxe consigo o Alfabeto Manual Francês e a Língua Francesa de Sinais (LSF), motivo pelo qual se credita a forte influência que LSF tem sobre a LIBRAS.

Como as bases do ensino utilizadas no Instituto Nacional de Surdos-Mudos estavam alicerçadas no uso da Língua de Sinais, seguindo os moldes da metodologia proposta por L'Épée, inclusive contando com a presença de professores surdos na escola, observou-se o rápido desenvolvimento da formação educacional dos alunos, o que permitiu que muitos desses professores se destacassem socialmente. Apesar do evidente processo de desenvolvimento dos surdos a partir da difusão do método de L'Épée, outra perspectiva, absolutamente

oposta aos princípios educacionais desenvolvidos a partir do método francês, começava a apontar como forte vertente educacional proposta para os surdos: a metodologia oralista.

Quadros (1997) explica que “[...] a proposta Oralista mesmo com todos os esforços, para acabar com a Língua de Sinais em todo o mundo, não obteve sucesso, pois quando dois surdos se encontravam a comunicação se dava através da sinalização.” (QUADROS, 1997, p. 21). É fato que a intenção de oralizar os surdos, por mais nobre que pudesse parecer, não deu conta da aprendizagem dos surdos por meio dela. Nesse processo, o oralismo perdeu espaço e a discussão sobre a importância do uso da Língua de Sinais voltou a ganhar força devido à ineficácia dos métodos até então utilizados (comunicação total e oralismo) e a gradativa ampliação do uso da Língua de Sinais.

Entre uma filosofia e outra, a terceira, por assim dizer, é o bilinguismo, que permitiu a introdução de sinais

[...] na prática educacional regular com os surdos, mesmo que como recurso para permitir aumentar a clareza da língua oral para os surdos, ela permitiu flexibilizar a rigidez do método oralista estrito e, assim, preparar o caminho para o resgate da linguagem de sinais como veículo formal de educação escolar, regular para o surdo. (CAPOVILLA, 2000, p. 112).

Na perspectiva do bilinguismo, o surdo adquire a língua de sinais como língua natural (L1 - a LIBRAS, no contexto brasileiro), com a qual pode interagir com a comunidade surda, e a língua oficial de seu país como língua adicional (L2 – a LP escrita), que será utilizada para comunicar-se com a comunidade ouvinte.

Tais mudanças com relação aos surdos reverberaram não apenas no campo filosófico e educacional, mas passaram a fazer parte de legislações, relacionadas intimamente com o movimento da Educação Inclusiva. Podemos citar, a esse respeito, alguns documentos importantes: (i) a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata dos princípios, da política e da prática em Educação Especial; (ii) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996); (iii) o Decreto Nº 5.626/2005, que determinou, em seu artigo 22, que escolas e classes de educação bilíngue sejam abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, além de se definir como escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS,

ofertada obrigatoriamente desde a Educação infantil, e a modalidade escrita da LP, como segunda língua para aluno surdos, sejam línguas de instrução<sup>11</sup> utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo (BRASIL, 2005); (iv) a Política da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); e (v) o Decreto Nº 7611/2011, o qual dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2011). Todos esses documentos auxiliaram e auxiliam para que a Educação Especial seja pensada como um direito a todos e estão relacionados ao movimento da educação inclusiva, o que justifica a escolha filosófica educacional do bilinguismo para as instituições de ensino.

O bilinguismo prega a aceitação e a convivência com a diferença, procurando aproximar e facilitar a comunicação entre a criança surda e a família ouvinte. Tal filosofia de educação é considerada pela comunidade surda e orientada pelo Decreto nº 5. 626/2005 como sendo a mais adequada para a escolarização dos estudantes surdos, pois é pautada na premissa de que o aluno aprende a partir de sua língua natural (L1) e adquire a modalidade da leitura e da escrita da língua majoritária do seu país (L2), respeitando a sua cultura, a sua língua e a sua história.

As diferenças culturais entre ouvintes e surdos mostram muito mais do que questões superficiais. Elas influenciam a forma de vida, a forma de se comunicar e o modo de aprender e ensinar. Como salienta Quadros (2006), “não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa entrar na língua, viver a língua para poder ensinar por meio dela” (QUADROS, 2006, p. 9). Os professores que atuam com alunos surdos devem valorizar a cultura surda por meio de suas produções literárias, das histórias, dos poemas, das piadas e demais contribuições culturais das comunidades surdas e da Língua de Sinais.

Nessa perspectiva, Strobel (2008) defende que

[...] a história dos surdos em padrões tradicionais não produz a história legítima dos povos surdos, estas seriam localizadas nos discursos, das Associações dos surdos, de professores surdos, de sujeitos surdos bem-sucedidos, de sujeitos surdos líderes, da pedagogia surda, de movimentos políticos dos povos surdos. (STROBEL, 2008, p. 88).

---

11 Língua de Instrução, conforme é preceituado no Decreto Nº 5. 626/2005, é a língua em que as aulas são ministradas com foco nela. Portanto, para a Educação Bilingue dos surdos, a Língua natural será a LIBRAS e a Língua trabalhada na modalidade escrita será a Língua Portuguesa (BRASIL, 2005).

A história surda precisa ser vista como um conjunto de significados e de costumes partilhados e produzidos pelo povo surdo como resultado das suas experiências vividas, traduzido em algo que seja realmente significativo para as pessoas surdas.

De acordo com Strobel (2008), o termo *povo surdo* se refere aos sujeitos surdos que não habitam o mesmo local, mas que estão ligados por uma origem, por um código ético de formação visual, independente do grau de evolução linguística, tais como a Língua de Sinais, a cultura surda e quaisquer outros laços.

Alguns aspectos importantes devem ser considerados para um efetivo processo educacional, tais como a presença do professor surdo no processo de escolarização e do professor ouvinte com domínio da LIBRAS e que tenha convivência com surdos, além do contato do aluno surdo com a cultura surda, a fim de favorecer a sua motivação para aprender.

Conhecer a língua de sinais, a história dos surdos e a sua cultura passa a ser fundamental para que o professor ouvinte dê conta das especificidades que esses sujeitos apresentam, assim como entender que existem entre surdos e ouvintes diferenças e particularidades que são fundamentais no momento da escolarização. As questões sobre o ensino dos surdos (passado e presente) nos levam a perceber que essas discussões são extremamente necessárias, pois tudo aquilo que possa contribuir de algum modo para as práticas e, conseqüentemente, para a aprendizagem dos alunos surdos deve ser realizado. Nesse sentido, compreende-se ser relevante aquilo que propomos nesta pesquisa, isto é, refletir sobre o letramento literário como uma proposta de inclusão para estudantes surdos. Acreditamos que a riqueza dos textos literários contribui para a melhor compreensão da LP por parte dos alunos surdos.

No que se refere ao processo de aprendizagem de línguas, a fala pode retratar os mecanismos de internalização pelos quais passa o aprendiz. Ao levar em conta a importância da fala no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos seres humanos, Vygotsky (2001) teceu considerações sobre a linguagem dos surdos: “[...] a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador, ela pode também ser realizada em outro sistema de signos”, como os sinais, por exemplo. Nessa direção, “as crianças surdas-mudas<sup>12</sup>, por si mesmas, desenvolvem uma

---

12 Optamos por manter os termos “crianças surdas-mudas” e “língua mímica” por terem sido utilizados por Vygotsky (2001). Atualmente, os termos usuais são: “crianças surdas” e “língua de



língua mímica complexa, uma fala singular” (VYGOTSKY, 2001, p. 868).

Fazemos uma ressalva quanto à citação anterior. Certamente, a criança surda desenvolverá uma forma de comunicação com seus pares e/ou familiares, o que ocorrerá por intermédio de sinais/gestos/mímicas. É preciso ressaltar o quanto o conhecimento sobre o mundo e as relações da criança surda antes da escola são importantes. Privar a criança da linguagem, ou utilizar com ela uma linguagem precária e limitada, é potencializar as perdas, e isso será imensurável. Assim sendo, é importantíssimo que a família utilize a LIBRAS como meio de comunicação com a criança surda, mesmo antes de iniciar o processo de escolarização.

Em idade escolar, no processo de alfabetização, acreditamos que a forma mais adequada para o ensino seja por intermédio da língua de sinais, com o ensino da LP escrita como L2. É na escola que o ensino bilíngue (LIBRAS/ LP) ocorrerá, embora a criança já tenha contato com a LP escrita muito antes de estar na escola, principalmente se as pessoas do seu convívio forem ouvintes. Um problema latente é que poucas famílias com filhos surdos utilizam a LIBRAS como meio de comunicação, ficando, dessa forma, à mercê de uma comunicação gestual, que não é a língua preferencial/patrimonial ou, ainda, a língua natural do surdo.

A respeito da criança surda ter contato informal com a LP na modalidade escrita, é necessário pontuar que ela não conseguirá se beneficiar desse contato, ou seja, ela não atribuirá significados aos sinais gráficos da LP sem que haja uma mediação intencional por meio da LIBRAS. É justamente por isso que a educação bilíngue pode acontecer somente na escola, pois é preciso um ensino sistemático da LP em sua modalidade escrita, por intermédio da LIBRAS, para que de fato o aluno aprenda e compreenda a LP em sua modalidade escrita e, principalmente, a signifique.

A LIBRAS dará condição de comunicação para o surdo e lhe proporcionará compreensão do que está ao seu redor e daquilo que não está ao seu alcance imediato, mas que são conteúdos acadêmicos necessários para o seu pleno desenvolvimento. Como a língua é viva, e não algo acabado e estanque, o surdo em contato com outros surdos e com a escola estará a todo o momento aprendendo sinais, palavras, signos e significados novos.

Para Vigotski (2001), as crianças surdas devem ter acesso à língua de sinais

da mesma forma que as crianças ouvintes têm acesso às línguas orais, ou seja, por meio da interação com outras pessoas. Somente a partir desse processo interativo é que a criança surda se desenvolverá cognitivamente e emocionalmente. Esse mesmo autor demonstrou preocupação com o fato de o uso da língua de sinais isolar o surdo da convivência com os demais, por isso, inicialmente, sugeriu que os surdos fossem oralizados<sup>13</sup>.

Vigotski (2001) postula a não segregação escolar de pessoas com deficiência, relacionando o desenvolvimento dessas pessoas aos benefícios de interações sociais proporcionadas por uma inclusão ao mundo do conhecimento.

Com base nos pressupostos de Vygotsky, Lima (2014) acrescenta:

O prejuízo maior, relativo à segregação, se encontra na homogeneização de perfis que acontece na escola especial. Crianças com condições intelectuais semelhantes comprometem as trocas psicossociais, enquanto aquelas com perfis diferentes possibilitam essa troca e o crescimento individual. (LIMA, 2014, p. 66).

Podemos perceber os benefícios da educação inclusiva no processo educacional de pessoas com deficiência, visto que a interação proporcionada por esse tipo de educação possibilita a essas pessoas crescimento linguístico e social. Ao interagirem umas com as outras e ao realizarem tarefas escolares, as crianças compartilham entre si não apenas conteúdos que estão estudando, mas também formas de comunicação, de conduta e de expressão de sentimentos que apontam para a construção da subjetividade na disputa, na reprodução e na negociação de papéis e valores sociais.

Com relação às pessoas surdas, Vygotsky e Luria (1994) também defendem que elas sejam incluídas em um sistema escolar juntamente com pessoas ouvintes:

A principal debilidade do método escolar tradicional é que ele sistematicamente afasta a criança surda para longe da média normal, isolando e colocando-a em um mundo limitado e fechado, onde tudo age de acordo com sua deficiência. Este ambiente artificial está divorciado de muitas maneiras do mundo normal, no qual o surdo

---

13 Já discorreremos sobre a oralização dos surdos neste texto. Cabe ainda reiterar que a oralização consiste em várias técnicas, usadas por fonoaudiólogos, que têm por objetivo o desenvolvimento da fala oral da pessoa surda. Um surdo oralizado é aquele que consegue acessar a língua oral mesmo que parcialmente, apoiando-se em estratégias visuoarticulatórias (por exemplo, a leitura labial) e, em alguns casos, em certos resquícios auditivos.

terá de conviver. A criança surda é inserida em uma escola especial com pouco espaço [...] a pessoa surda move-se dentro de um círculo limitado pela deficiência. Tudo neste ambiente acentua sua deficiência, tudo fixa sua atenção sobre a surdez e a traumatiza justamente por esta razão. Aqui não há nenhum desenvolvimento, mas a falta de uma força que poderia posteriormente tê-la ajudado a entrar na vida e por isso a torna sistematicamente atrofiada. (VYGOTSKY; LURIA, 1994, p. 9).

Embora alguns pontos dessa citação sejam passíveis de discussão ainda hoje e certamente pelos anos que se seguem, acreditamos que a escola bilíngue, somente para surdos, hoje denominada de Escola de Ensino Fundamental – Anos Iniciais, na modalidade de Educação Especial, tenha a sua importância na sociedade. Entretanto, acreditamos também que a escola regular pode e ainda precisa avançar muito para que de fato alunos com e sem deficiência convivam com direitos iguais quanto ao conhecimento e ao acesso nessas instituições. Para que os objetivos sejam comuns para o ensino de surdos e de ouvintes, é necessária a flexibilização da metodologia, permitindo que os surdos, assim como os ouvintes, tenham as mesmas condições de alcançar a aprendizagem e a compreensão dos conteúdos.

A educação inclusiva favorece a convivência de pessoas que tenham algum tipo de deficiência com as demais pessoas no contexto escolar. No caso do Brasil, há uma política inclusiva, regulamentada por leis, diretrizes e decretos. É necessário levar em conta as condições de acesso dos alunos surdos à rede de ensino. O fato de existirem leis não significa que os direitos dos surdos estejam garantidos ou que tenham acesso a um ensino de qualidade em que se proponha um (re)planejamento e que esse seja constantemente revisitado, no sentido de não negligenciar os alunos surdos sob a justificativa da falta de condições.

Apesar de a educação inclusiva ser juridicamente respaldada, os alunos surdos permanecem privados do acesso à educação ofertada aos alunos ouvintes, justamente por não lhes ser assegurada a garantia de comunicação e de interação com as demais pessoas do contexto escolar, como se evidenciou no caso relatado na introdução desta dissertação.

Acreditamos que essas questões, paulatinamente, motivem os professores, os pesquisadores e os estudiosos da área da educação inclusiva e da surdez a pensarem sobre o ensino bilíngue para o surdo, oportunizando-lhe a utilização da LIBRAS como língua de instrução e a LP como L2 na modalidade escrita. É por

meio da aprendizagem e do uso da LIBRAS, do convívio entre surdos e ouvintes, nas diferentes esferas sociais, que a criança surda terá condições de compreender e de significar coisas que, sozinha, provavelmente, não conseguiria.

De modo a ampliar as discussões sobre o ensino e a aprendizagem do surdo, na seção a seguir, refletimos acerca da relação do surdo com a LP.

## 2.1 A INTERAÇÃO DO SURDO COM A LÍNGUA PORTUGUESA

Um dos aspectos a se destacar, quando o assunto é o ensino e a aprendizagem do aluno surdo, diz respeito à relação do surdo com a LP na modalidade escrita. Nesse sentido, uma situação se evidencia: O quanto o estudante surdo apropria-se da escrita em LP, no sentido de poder utilizá-la em seu dia a dia?

A partir da literatura especializada, produzida em forma de livros, de artigos, de ensaios e de entrevistas sobre o assunto, podemos afirmar que os pesquisadores têm se dedicado a estudar e a propor metodologias de ensino que colaborem com os objetivos de aprendizagem da LP em sua modalidade escrita para os surdos. A própria educação foi alterada consideravelmente no sentido da constituição e da criação de políticas educacionais inclusivas que tendem, principalmente, a redimensionar as barreiras alicerçadas pelos rótulos da deficiência e do preconceito, ao buscar a aceitação das peculiaridades desses sujeitos, que fazem referência, sobretudo, à aprendizagem e às formas de ensinar. Acreditamos ser importante destacar essa impressão, pois é preciso que ocorram mudanças conceituais e atitudinais, a fim de se lançar um olhar diferente do estereotipado, presente há muitos anos na sociedade. É a partir desse novo olhar, agora com lentes da possibilidade, que os professores e agentes educacionais vão passar a trabalhar com a educação inclusiva, o que remete também aos surdos, não permitindo mais que esses sujeitos respondam apenas do lugar de assujeitados.

O fato é que as políticas ainda não alcançaram grandes potencialidades em sua totalidade, o que torna a aprendizagem desses sujeitos surdos um reflexo de um processo inclusivo falho. Referimo-nos às falhas porque são poucos os que ingressam no processo de escolarização e que conseguem concluí-lo, apresentando amplo desenvolvimento das competências de leitura, de compreensão leitora e de apreciação de obras literárias. Por outro lado, é preciso e necessário refletir sobre

quais seriam os contextos e condições favoráveis para que o surdo pudesse desenvolver tais competências.

A grande maioria das pessoas concorda que a educação é muito importante, e é por meio dela que o sujeito passa a compreender melhor o mundo que o cerca. Retomando a questão que finaliza o parágrafo anterior, julgamos que a escola seja um espaço destinado a discussões que possibilitem que todos os agentes educacionais possam pensar sobre a educação inclusiva do aluno surdo, atuando de maneira a auxiliar em sua formação leitora, de escrita e de compreensão para além daquilo que é proposto.

Nas palavras de Baldo e Iacono (2009),

[...] ele não recebe as informações diárias pela via auditiva apresentando muitas defasagens na leitura e na escrita. [...] em se tratando do aluno surdo, a escrita e a leitura da língua oficial do país possibilitarão a ele a participação e a integração na sociedade, porque ela é formada em sua maior parte, por ouvintes desconhecedores da LIBRAS. Mesmo assegurando o direito a intérprete de LIBRAS na sala de aula, aprender a segunda língua na modalidade escrita é importantíssimo para que o surdo possa evoluir no conhecimento e participar socialmente. (BALDO; IACONO, 2009, p. 14-15).

É preciso investir em formação continuada, envolver os professores para pensar sobre metodologias de ensino para o aluno surdo, pois, como foi destacado no primeiro capítulo, não é qualquer aprendizagem que desenvolverá o conhecimento, pois esse só ocorre quando se cria uma necessidade para o sujeito. Diante disso, é preciso que os professores pensem sobre a sua atuação em sala de aula e, mais do que isso, compreendam como a criança se desenvolve, quais são as atividades potencializarão esse desenvolvimento e provocarão uma autonomia de pensamento. Defendemos muito a formação continuada como um espaço em potencial para se pensar em possibilidades e desenvolvê-las durante as aulas, retornar ao grupo de professores e discutir o que foi possível com tais atividades. Essas ações permitirão que a escola e os professores pensem sobre seus processos.

Baldo e Iacono (2009), Quadros (1997), Fernandes (2007, 2011) e Karnopp (2006) ressaltam a importância do letramento para que o surdo, a partir da LIBRAS, compreenda melhor a LP. Em linhas gerais, essas autoras acreditam que o letramento deve se basear em textos que circulem socialmente, em esferas

próximas das de convívio dos alunos, isto é, textos que possibilitem que o surdo compreenda o mundo e as relações ao seu redor, que signifiquem e que possam usar esse conhecimento em sua vida diária, visto que, segundo elas, aprendemos e incorporamos aquilo que relacionamos à nossa realidade.

Nesse sentido, acreditamos que o contexto deve favorecer o ensino para os surdos, mas também desafiá-los, instigando-os com leituras do campo literário que os provoquem na condição de atividade de estudo. Essas ações, a partir das possibilidades de aprendizagem mediadas pelos professores em sala de aula, objetivam desafiar os alunos para compreenderem melhor a LP, na modalidade escrita, língua essa que está em constante transformação, haja vista que tanto a língua quanto a aprendizagem dela são vivas. Nossa proposta prática de trabalho, detalhada no próximo capítulo, propõe atividades para estudantes surdos e ouvintes em formação, com a leitura e a discussão de textos literários visando à sua compreensão.

Para que o surdo compreenda melhor a LP, faz-se necessária uma boa proposta de ensino, e que essa seja viva e esteja em constante reorganização, atentando-se para as metodologias pedagógicas, partindo da LIBRAS para a LP. Além disso, é fundamental que alunos surdos e ouvintes participem ativamente das aulas, atuando como protagonistas dessa vivência.

Como já destacado nessa seção, o letramento contribuirá para que o aluno surdo compreenda melhor a LP em sua modalidade escrita. A seção a seguir se concentrou nos conceitos de letramento e letramento literário e como podem contribuir para a formação de leitores surdos.

## 2.2 LETRAMENTO, LETRAMENTO LITERÁRIO E FORMAÇÃO DE LEITORES SURDOS

De acordo com Soares (2004), os estudos relacionados à alfabetização e ao letramento iniciaram-se na década de 1980, quando ocorriam constatações de que os indivíduos, principalmente os de países em desenvolvimento ou procedentes deles, mesmo sendo considerados alfabetizados, demonstravam precário domínio das capacidades de leitura e de escrita, algo que comprometia a sua inserção no mundo social e no mundo do trabalho.

Diante dessa realidade, era necessário repensar e redimensionar os modelos

de alfabetização até então vigentes, complexificando-se o ato de alfabetizar para além do ensino do código alfabético, tendo em vista a formação de sujeitos competentes no domínio da leitura e da escrita. Assim, surgiu a necessidade de um novo termo para conceituar esse novo fenômeno. Para Soares (2004), “a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, são reais e necessárias” (SOARES, 2004, p. 6).

Simultaneamente, “Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno da *literacy* ganhou foco nas discussões que envolviam [...] a Educação e a Linguagem” (SOARES, 2004, p. 6). É possível afirmar, a partir dos estudos de Soares (2004), que

Se há coincidência quanto ao momento histórico em que as práticas sociais de leitura e de escrita emergem como questão fundamental em sociedades distanciadas geograficamente, socioeconomicamente e culturalmente, o contexto e as causas dessa imersão são essencialmente diferentes em países em desenvolvimento e naqueles já desenvolvidos. (SOARES, 2004, p. 6).

A pesquisadora ainda ressalta:

Nos países desenvolvidos, ou do Primeiro Mundo, as práticas sociais de leitura e escrita assumem a natureza de problema relevante no contexto da constatação de que a população, embora alfabetizada, não dominava as habilidades de leitura e de escrita necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. [...] nos países desenvolvidos o letramento surge de forma independente da questão da aprendizagem básica da escrita. [...] no Brasil, porém, o movimento se deu, de certa forma, em direção contrária: o despertar para a importância e necessidade de habilidades para o uso competente da leitura e da escrita tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, desenvolvendo-se basicamente a partir de um questionamento do conceito de alfabetização. Ao contrário do que ocorre em países de Primeiro Mundo [...] no Brasil os conceitos de Alfabetização e Letramento se mesclam, se superpõem e frequentemente se confundem. (SOARES, 2004, p. 6-7).

Para a especialista, a alfabetização e o letramento não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis, uma vez que um se imbrica

no outro:

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14, grifos da autora).

A prática do letramento é entendida como um processo de produção de sentidos que se dá a partir das relações de interação que se estabelecem entre o mundo e o homem, assim como a leitura está para o texto e o leitor. E isso impactará de forma diferente cada sujeito dependendo do uso que cada um fará das informações aprendidas, nas mais diversas esferas sociais.

Pensar o letramento do aluno surdo requer algumas particularidades, pois eles precisam explorar ao máximo a capacidade criativa, que pode ser expressa por meio de sua língua, dando as bases para a aprendizagem da L2 na modalidade escrita. A aprendizagem e a exploração da LIBRAS é um processo de reflexão sobre a própria língua, que sustenta a passagem do processo de leitura e de escrita elementar para um processo mais consciente, dando sustentação ao ensino da LP para a alfabetização e letramento desses alunos, aprendizagens essas que ocorrerão simultaneamente.

Tanto a compreensão diferenciada da surdez quanto uma experiência visual relacionada à concepção de linguagem/língua como interação social e como atividade dialógica precisam ser levadas em conta na organização da prática pedagógica para a educação dos surdos. São muitas as marcas que o letramento para os surdos deve ter, principalmente pelo fato de que esses aprendizes são extremamente visuais. Desse modo, é essencial, no ensino para os surdos, levar em conta que o pensamento nasce da prática, e de uma prática calcada em explicações visuais. Não se trata de pensar ideias, mas de pensar a própria vida para significar as aprendizagens. Estar envolvido com o que a vida significa e as suas práticas sociais será fundamental para que o surdo esteja em constante aprendizagem e letrando-se.

Os alunos surdos, assim como qualquer aluno, são criaturas de imagens e de palavras; necessitam de ambas para significar a leitura e a escrita em meio à vida. As tristezas e as alegrias do dia a dia deverão significar algo para o aluno, para que,



por intermédio dessas compreensões, ele possa significar alguns gestos, os quais devem fazer sentido e contribuir para a sua aprendizagem no convívio social e para o seu letramento.

Nessa perspectiva, é importante considerar o que defende Paulo Freire: “[...] é preciso ler o mundo, para escrever a História” (FREIRE, 1979 apud BARRETO, 2004, p. 74). O educador não utilizou nem conceituou o termo letramento, mas vivenciou, junto aos alunos, práticas de como alfabetizar para a *palavra-mundo*, de como alfabetizar conscientizando-se. Ele compreendia alfabetização como “[...] um ato de criação de que fazem parte o alfabetizando e o professor. O professor é fundamental. Ele tem mesmo que ensinar, desde que jamais anule o esforço criador do aluno.” (FREIRE 1979 apud BARRETO, 2004, p. 74).

Em síntese, o que se espera e se propõe é: (i) reconhecer a especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e de apropriação do sistema de escrita alfabético e ortográfico; (ii) compreender que a alfabetização precisa se desenvolver em um contexto de letramento<sup>14</sup>, entendido, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita e de atividades

---

14 “É preciso que o sujeito viva o que tentam o ensinar; a significação da palavra só fará sentido se pertencer ao meu mundo particular. Pedro viu a uva, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de **alfabetizar conscientizando**, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. É criação, é natureza. Paulo Freire ensinou a Pedro que semear uva é ação humana na e sobre a natureza. É a mão, multiferramentada, despertando as potencialidades do fruto. Assim como o próprio ser humano foi semeado pela natureza em anos de evolução do Cosmo. Colher uma uva, esmagá-la e transformá-la em vinho é Cultura, assinalou Paulo Freire. O trabalho humaniza e, ao realizá-lo, o homem se humaniza. Pedro aprendeu com Paulo que mesmo sem ainda saber ler, ele não era uma pessoa ignorante. Antes de aprender as letras, Pedro sabia erguer uma casa, tijolo a tijolo. O médico, o advogado, ou o dentista, com todo seu estudo, não eram capazes de construir como Pedro. Paulo Freire ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem paralelas e distintas culturas, que se complementam na vida social. **Pedro viu a uva e Paulo Freire mostrou-lhe os cachos, a parreira, a plantação inteira. Ensinou a Pedro que a leitura de um texto é tanto melhor compreendida quanto mais se insere o texto no contexto do autor e do leitor.** É dessa relação dialógica entre texto e contexto, que Pedro extrai o pretexto para agir. No início e no fim do aprendizado é a práxis de Pedro que importa. Pedro viu a uva e não viu a ave que, de cima, enxerga a parreira e não vê a uva. O que Pedro vê é diferente do que vê a ave. Assim, Paulo Freire ensinou a Pedro um princípio fundamental da epistemologia: **a cabeça pensa onde os pés pisam**. As compreensões serão distintas sobre o que é ensinado, pois os seres são distintos em seu conhecimento de mundo e isso dará um processo de alfabetização e letramento tão distintos, quanto a visão de Ptolomeu, ao observar o Sistema Solar com os pés na Terra e a de Copérnico, ao imaginar –se com os pés no Sol. Agora Pedro vê a uva, compreende algumas relações que a uva tem com o mundo. Pedro provavelmente sabe falar sobre a uva e ainda assim, existem outros sujeitos com opiniões diversas às de Pedro em relação ao mesmo fruto” (BARRETO, 2004, p. 49-50, grifos nossos).

positivas com relação a essas práticas sociais, e que essas estejam relacionadas à LIBRAS; (iii) perceber que tanto a alfabetização quanto o letramento têm diferentes dimensões para alunos ouvintes e surdos. Considerando a natureza de cada uma delas, requerem metodologias variadas: algumas caracterizadas pelo ensino direto, explícito e sistemático, particularmente a alfabetização, em suas diferentes facetas, e outras caracterizadas por ensino incidental, indireto e subordinado a possibilidades e motivações dos alunos; (iv) rever e reformular a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, de modo a torná-los capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita e, conseqüentemente, na compreensão do mundo por intermédio da LIBRAS.

É preciso que o professor tenha compreensão de como os sujeitos aprendem, bem como sobre as questões de ensino que dizem respeito à alfabetização e ao letramento desde os primeiros anos de escolarização. Essas compreensões serão extremamente importantes para a compreensão e o trabalho com o do letramento literário. Isso não significa que uma coisa deverá ocorrer primeiramente e depois outra, mas que é importante ter compreensão do que é necessário para que de fato a alfabetização, o letramento e o letramento literário se efetivem, pois, quando o professor compreende o processo, a condução e a efetivação do ensino para esses fins tornam-se objeto de vivência em sala de aula.

Acreditamos, como assevera Todorov (2020), que o letramento literário tem como objetivo a prática social do ensino de literatura. Defender a importância da literatura é defender o seu ensino, a sua prática social e o seu uso no letramento. Como o mesmo autor afirma, é uma visão errônea acreditar que a literatura é para poucos, quando, na verdade, ela é para todos.

Após destacarmos a relação da LIBRAS e da LP com o surdo, além de discutir os conceitos de letramento e letramento literário, no próximo capítulo apresentamos possibilidades de trabalho com o texto literário, direcionadas a alunos surdos e ouvintes, de modo a lhes favorecer- uma melhor compressão da LP em sua modalidade escrita.

### 3 A LITERATURA OUVE: PROPOSIÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA COM SURDOS E OUVINTES

“Daquilo que eu sei, nem tudo me deu clareza, nem tudo me foi permitido, nem tudo me deu certeza...  
 Daquilo que eu sei, nem tudo foi proibido, nem tudo foi concebido...  
 Não fechei os olhos, não tapei os ouvidos. Cheirei, toquei, provei. Ah, eu! Usei todos os sentidos.  
 Só não lavei as mãos. É por isso que eu me sinto, cada vez mais limpo!  
 Cada vez mais limpo!  
 Cada vez mais limpo!”  
 (IVAN LINS).

Este capítulo apresenta proposições de atividades de leitura para serem desenvolvidas com alunos surdos e ouvintes. Nosso desejo era, neste capítulo, descrever o desenvolvimento das atividades com os alunos surdos e ouvintes (o que aconteceria entre o momento do exame de qualificação e a defesa desta pesquisa), lançar um olhar sobre os resultados alcançados com tal proposta, estipular outras metas e/ou proposições e ponderar sobre as anotações e as percepções feitas em diário de campo durante a aplicação das atividades, com olhar especial para a participação dos alunos surdos e para o envolvimento e integração dos alunos surdos e ouvintes nas atividades propostas.

Todavia, o ano de 2020 tem se mostrado atípico em função da pandemia causada pelo novo *Coronavírus*. Diante desse fato e das orientações da Organização Mundial da Saúde e das Secretarias de Saúde (estadual e municipal<sup>15</sup>) com relação às medidas sanitárias e de enfrentamento da pandemia, em 17 de março de 2020, sob o Decreto Municipal nº 479/2020, as aulas presenciais no município de Toledo (PR), para a Rede Pública Municipal de Ensino foram suspensas por tempo indeterminado. Desde então, os tempos e os espaços escolares têm se desenvolvido de maneiras outras e, até o momento, não se sabe quando as aulas presenciais retornarão. Desse modo, não foi possível desenvolver a proposta de trabalho da forma como inicialmente fora planejada. Vale lembrar que esperamos para desenvolver as atividades em 2020, pois, como descrito na introdução desta pesquisa, somente neste ano os alunos surdos que estudam nos

---

15 Em virtude da pandemia, o município de Toledo (PR), assim como os demais no país, precisou reorganizar seu planejamento para o ano letivo corrente. Para mais detalhes sobre essa reorganização, sugerimos a leitura dos Pareceres nº 09/2020 e 11/2020 e das Deliberações nº 002 e 003/2020 do Conselho Municipal de Educação de Toledo/Paraná em: <https://www.toledo.pr.gov.br/?q=pagina/conselho-municipal-de-educacao>, os quais amparam a escrita das Resoluções e Instruções da Secretaria Municipal da Educação de Toledo/PR, que versam sobre a reorganização da SMED de Toledo/PR, do ensino não presencial (remoto).

Anos Iniciais do Ensino Fundamental (sujeitos diretamente envolvidos com esta pesquisa) passaram a estudar em Toledo (PR) e em escola regular, e como nossa proposição versa sobre trabalhar com alunos surdos e ouvintes, não tínhamos como fazê-la de outra maneira. Este seria o ano, o momento, e teríamos as condições mais favoráveis possíveis.

Embora as condições tenham mudado, “não lavamos as mãos”, tampouco “fechamos os olhos” para tais proposições. Elas nos parecem tão possíveis quanto antes, apenas, foi preciso (re)planejar o trabalho e concluir a escrita desta dissertação, considerando que existem prazos a serem cumpridos, e fizemos isso da maneira como foi possível para este momento. Nesse sentido, iremos propor um plano de aula, com várias atividades que ficarão como sugestão para os possíveis leitores desta pesquisa que tenham interesses semelhantes. Cabe destacar que não desistimos da proposta, apenas teremos que esperar um pouco mais para que, junto dos alunos e da escola, possamos desenvolvê-la. Os resultados futuros serão publicados em artigos e, certamente, apresentados em eventos.

### 3.1 SOBRE O(S) PLANEJAMENTO(S): DO PERCURSO DO PLANEJAMENTO ÀS PROPOSIÇÕES PARA O ENSINO

Para que pudéssemos ter alguns elementos a mais para discutir sobre a formação leitora de alunos surdos, propomos à Escola Municipal Antônio Scain um desafio mútuo, com algumas sugestões de atividades que, a nosso ver, poderão contribuir para a formação leitora desses alunos e para a finalidade desta pesquisa, a qual busca responder à questão: Pode a literatura e a exposição a textos literários auxiliar os estudantes surdos no domínio da LP escrita ou em sua melhor compreensão?

No dia 29 de janeiro de 2020, fizemos o primeiro contato com a direção e a coordenação pedagógica da referida escola a fim de apresentar a proposta das atividades que pretendíamos desenvolver com os alunos do 4º ano<sup>16</sup> do Ensino Fundamental – Anos Iniciais. Na ocasião, destacamos o tema e justificamos o porquê da sua escolha. Apresentamos as atividades aos presentes, que manifestaram interesse pelo seu desenvolvimento na escola. Nesse mesmo dia ficou

---

16 A turma referenciada está com 22 alunos matriculados, e desses três alunos são surdos (Fonte: Estatística Mensal Secretaria Municipal da Educação de Toledo/PR – mês referência junho/2020 – Setor de Documentação Escolar – SMED – ver Anexo III).

sinalizado que conversaríamos com a professora regente da turma (que estava de férias), para verificar a possibilidade de estar em sua sala de aula e desenvolver as atividades. O retorno ficou agendado para o dia 05 de fevereiro de 2020.

No dia combinado, retornei à escola para conversar com a diretora e as coordenadoras pedagógicas. Por ocasião da recente contratação dos profissionais bilíngues, e como as aulas ainda não haviam iniciado, chegamos ao consenso de que eu voltaria no início do mês de março, para que todos os professores que atenderiam à turma pudessem ter contato com os alunos (surdos e ouvintes), conhecê-los e, juntos, conversássemos sobre a proposição das atividades e trocar ideias sobre estas.

No dia 06 de fevereiro de 2020, os alunos surdos<sup>17</sup> iniciaram o ano letivo na Escola Municipal Antônio Scain. Ter alunos surdos convivendo com os ouvintes em sala de aula e nas dependências da escola é uma novidade para essa instituição. Foi necessária toda uma organização do poder público municipal para que isso fosse possível, conforme mencionado na introdução desta dissertação. Os alunos surdos estão matriculados em turmas regulares de ensino (classes comuns), e cada aluno no período de preferência da família. Além disso, de duas a três vezes por semana, em contraturno escolar, eles frequentam as aulas do AEE – Surdez. Desse modo, participam das aulas de conversação em LIBRAS, ensino em LIBRAS e o ensino de LIBRAS. Os alunos contam também, em sala de aula regular, com um Professor de Apoio Bilíngue (o que equivale ao intérprete nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior): cada aluno ou no máximo dois têm um professor para auxiliá-los no ensino regular. Todas as turmas da escola têm uma hora aula por semana de LIBRAS, com profissional devidamente habilitado para esse fim. Nessas aulas, as quais tivemos a oportunidade de acompanhar para entender melhor a logística da escola, o(a) professor(a) regente da turma fica com os alunos, ou seja, essa aula não gera hora/atividade para ele(a), de modo que participa da aula, como ouvinte, tendo a oportunidade de aprender juntamente com os seus alunos.

---

17 É de suma importância saber com quem iremos atuar, e, mais do que saber da rotina, é necessário entendê-la, conhecer os alunos, surdos e ouvintes, as suas preferências, o que lhes provoca interesse e, se for o caso, repensar o planejamento. O planejamento das aulas, independente do Componente Curricular que envolverá, precisa transitar em meio à vida, a nossa e a dos alunos, pois, sobre a vida, sobre o cotidiano, cada um de nós (professores e alunos) sempre têm o que falar. Diante do exposto, as linhas que seguem destinam-se a discorrer sobre o lugar (a escola), sobre a organização (do ensino para os alunos surdos) e sobre a caminhada recente da escola e da SMED para que tais proposições fossem possíveis.

Já as aulas do AEE – Surdez contam com profissionais habilitados para o ensino de LIBRAS e com especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Todos os profissionais bilíngues foram contratados por intermédio do Concurso Público 002/2019, do município de Toledo (PR), com cargos específicos para essa demanda. Os alunos surdos do município contam com transporte escolar, para o traslado até a escola e da escola até as proximidades de suas residências.

Nesse íterim, entre acompanhar algumas aulas e atividades na Escola Antônio Scain até o próximo momento de retornar à escola, conversamos com uma professora surda que, dentre as experiências profissionais, atuou no ensino de LIBRAS para alunos surdos que estavam em processo inicial de alfabetização na LP escrita e na LIBRAS. Como acreditamos na importância de “nada de nós, sem nós”, pareceu-nos oportuno apresentar a proposta de trabalho a essa professora pela experiência profissional que tem. De início, ela achou ousada a proposta, mas mencionou que “é preciso provocar os alunos surdos para aprendizagens mais significativas, de tirar o surdo do lugar daquele que aprende o mínimo e isso está bom”<sup>18</sup>. Ela complementou ainda: “é fantástico poder trabalhar com alunos surdos e ouvintes juntos, no mesmo espaço e por isso, acredito que a proposta será desafiadora”. Com esse aval que muito nos alegrou, continuamos com as reuniões na escola e finalizamos o planejamento das aulas.

No dia 02 de março, reunimo-nos na escola com a diretora e, com as coordenadoras pedagógicas, com a professora regente e com os profissionais de apoio bilíngues<sup>19</sup>. Após apresentar as atividades, realizei alguns ajustes pontuais, a partir das sugestões das professoras bilíngues. A seguir, explicitamos as escolhas das obras literárias, bem como as atividades pensadas para esta pesquisa, seguido do plano de aulas detalhado.

---

18 Anotações do diário de bordo da pesquisadora. As falas foram anotadas e transcritas fielmente, conforme mencionadas pela professora, que não autorizou a divulgação de seu nome, pois, segundo ela, não merece tal destaque, uma vez que a proposta já estava pronta quando expressou sua opinião. Em respeito ao seu pedido, não citaremos o seu nome.

19 É importante destacar o envolvimento da Escola Municipal Antônio Scain, no município de Toledo - PR, e dos profissionais dessa instituição desde os primeiros contatos. A escola sempre se organizou para nos receber, reorganizando o planejamento da professora regente, quando preciso, para que as conversas ocupassem o tempo necessário para serem produtivas para todos.

### 3.2 SOBRE AS ESCOLHAS

Para a realização das atividades de letramento literário, foram selecionados dois textos: *Marcelo, marmelo, martelo*, de Ruth Rocha, e o poema *Ou isto Ou aquilo*, de Cecília Meireles.

O texto *Marcelo, marmelo, martelo*, de autoria de Ruth Rocha, foi publicado originalmente como texto principal da revista infantil *Recreio*, número 50, lançada em 24 de junho de 1970. Ainda na década de 1970, as histórias *Marcelo, Marmelo, Martelo, Terezinha e Gabriela* e *O dono da bola* foram reunidas em volume único e publicadas por diferentes editoras, tendo sua primeira publicação em formato livro no ano de 1976, pela *Editora Abril*. De lá para cá, não param de encantar diferentes gerações de leitores. A história *Marcelo, marmelo, martelo*, 50 anos após sua primeira publicação, é atemporal e ainda muito lida e utilizada nas salas de aula, por “gente grande e gente miúda” (LAJOLO, 2011 p. 65), como pontuou Marisa Lajolo em uma das reedições da obra.

Ruth Rocha<sup>20</sup> nasceu em 2 de março de 1931, em São Paulo. Segunda filha de Álvaro de Faria Machado e Esther de Sampaio Machado, ouviu da mãe as primeiras histórias, em geral anedotas de família. Depois, foi a vez de Vovô Ioiô incendiar a cabeça da neta com os contos clássicos dos irmãos Grimm, de Hans Christian Andersen e de Charles Perrault, adaptados oralmente pelo avô baiano ao universo popular brasileiro. Contudo, foi a leitura de *As reinações de Narizinho* e *Memórias de Emília*, de Monteiro Lobato, que escancarou de vez as portas da literatura para a futura autora de *Marcelo, marmelo, martelo*.

Adolescente, Ruth descobriu a Biblioteca Circulante no centro da cidade. Foi um deslumbramento. Seus autores preferidos eram Fernando Pessoa, Manuel Bandeira, Machado de Assis e Guimarães Rosa. Ela lembra que, aos 13 anos, escreveu um trabalho sobre *A cidade e as serras*, de Eça de Queirós, que ajudou a acentuar, e muito, sua paixão pelo universo ficcional.

Formada em Ciências Políticas e Sociais pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, na faculdade conheceu Eduardo Rocha, com quem se casou. Viveram juntos por 56 anos, até o falecimento dele, em 2012. Tiveram uma filha, Mariana, inspiração para as primeiras criações da escritora.

---

20 Fonte das informações (Biografia): <http://www.ruthrocha.com.br/>.

Entre 1957 e 1972, foi orientadora educacional do Colégio Rio Branco. Nessa época, começou a escrever sobre educação para a revista *Cláudia*. Sua visão moderna sobre o tema, bem como o estilo claro e próprio chamaram a atenção de uma amiga, Sonia Robato, que dirigia a *Recreio*, revista voltada para o público infantil. Certo dia, Sonia fez um convite-desafio para Ruth: em tom de brincadeira, trancou a amiga em uma sala, dizendo que só saísse de lá com uma história pronta. Assim nasceu *Romeu e Julieta*, a primeira de uma série de narrativas originais e divertidas, todas publicadas na revista, que mais tarde foi dirigida por Ruth Rocha. A partir de 1973, ela trabalhou como editora e, em seguida, como coordenadora do departamento de publicações infanto-juvenis da editora Abril.

*Palavras, muitas palavras*, seu primeiro livro, saiu em 1976. Seu estilo direto, gracioso e coloquial, altamente expressivo e muito libertador, ajudou — juntamente com o trabalho de outros autores — a mudar para sempre a cara da literatura escrita para crianças no Brasil. A partir de então, os pequenos leitores começaram a ser tratados com respeito e inteligência, sem lições de moral nem chatices de qualquer espécie, em uma relação de igual para igual, e nunca de cima para baixo. Além disso, em plena ditadura militar, a obra de Ruth ousava respirar liberdade e encorajava o leitor a enxergar a realidade, sem abrir mão da fantasia.

Depois vieram *Marcelo*, *Marmelo*, *Martelo* — seu *best-seller* e um dos maiores sucessos editoriais do país, com mais de 70 edições e 20 milhões de exemplares vendidos —, *O reizinho mandão* — incluído na “Lista de Honra” do prêmio internacional Hans Christian Anderson —, *Nicolau tinha uma idéia*, *Dois idiotas sentados cada qual no seu barril* e *Uma história de rabos presos*, entre muitos outros.

Em mais de 50 anos dedicados à literatura, a escritora tem mais de 200 títulos publicados e teve obras traduzidas para 25 idiomas. Também assina a tradução de uma centena de títulos infanto-juvenis, adaptou a *Ilíada* e a *Odisseia*, de Homero, e é coautora de livros didáticos, como *Pessoinhas*, parceria com Anna Flora, e da coleção *O Homem e a Comunicação*, parceria com Otávio Roth.

Defensora dos direitos das crianças, a sua versão, também em parceria com Otávio Roth, para a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* teve lançamento na sede da Organização das Nações Unidas em Nova York, em 1988.

A escritora recebeu prêmios da Academia Brasileira de Letras, da Associação Paulista dos Críticos de Arte, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, além



do prêmio Santista, da Fundação Bunge, o prêmio de Cultura da Fundação Conrad Wessel, a Comenda da Ordem do Mérito Cultural e oito prêmios Jabuti, da Câmara Brasileira de Letras.

A menina que um dia decidiu ler todos os livros hoje tem várias bibliotecas com seu nome no interior de São Paulo, no Rio de Janeiro e em Brasília. Além disso, em 2008, Ruth Rocha foi eleita membro da Academia Paulista de Letras.

Apostando todas as fichas na irreverência, na independência, na poesia e no bom humor, seus textos fazem com que as crianças questionem o mundo e a si mesmas e ensinam os adultos a ouvirem o que elas dizem ou estão tentando dizer. No fundo, o que seus livros revelam são o profundo respeito e o infinito amor de Ruth Rocha pela infância, isto é, pela vida em seu estado mais latente. Ela mesma diz em um de seus belos poemas: “toda criança do mundo mora no meu coração”.

O texto *Marcelo, Marmelo, Martelo* (Anexo 1) foi escolhido para ser trabalhado com os alunos justamente por tratar de dificuldades de comunicação. A dificuldade que é apresentada no texto não decorre da falta de oralidade, mas da criatividade do menino (Marcelo) para se comunicar. O texto em questão permite pôr em cena a discussão sobre as diferenças de linguagens e como podem ocorrer problemas de comunicação, não só em função de uma deficiência, mas a partir do jeito com que se lida com a linguagem.

Esse mesmo texto permite o deslocamento de lugar e de posição. Dentre as atividades que propostas a partir desse texto, algumas delas objetivaram inserir o ouvinte no universo do surdo, permitindo que os envolvidos reflitam sobre as formas de comunicação e de como interagimos e utilizamos a linguagem em contextos adversos e/ou não habituais.

Já o texto *Ou isto Ou aquilo* (Anexo 2), de Cecília Meireles, foi publicado pela primeira vez no ano de 1964, em um livro de poemas, com nome homônimo ao do texto selecionado. Optamos por esse gênero discursivo para que possamos possibilitar, aos alunos surdos e ouvintes, o contato com o texto poético. Esse texto, por estar mais próximo de coisas concretas, é uma ótima oportunidade para demonstrar as compreensões que dele podemos abstrair junto com os alunos. Ademais, pode também levar os alunos a perceberem que esse é um texto diferente daqueles que eles costumam ler com mais frequência. O grande desafio é possibilitar que o aluno surdo usufrua de um texto poético. Acreditamos que essa atividade pode contribuir para que os alunos surdos trabalhem com textos poéticos,

ampliando as suas possibilidades de acesso à linguagem. Partindo do princípio que os alunos têm uma dificuldade acentuada para compreender a duplicidade/polissemia, há de se ter uma sequência começando de textos poéticos que não sejam tão metafóricos e que partam de uma realidade próxima do concreto, para possibilitar que, aos poucos, eles adentrem ao universo poético.

Cecília Benevides de Carvalho Meireles<sup>21</sup>, autora do texto escolhido, nasceu no dia 7 de novembro de 1901, no Rio de Janeiro. Não chegou a conhecer o pai, falecido antes de seu nascimento. Aos três anos de idade, perdeu a mãe. Órfã, foi criada pela avó materna, Jacinta Garcia Benevides. Casou-se, em 1922, com Fernando Correia Dias, artista plástico com quem teve três filhas. Dias cometeu suicídio em 1935, vítima da depressão. Viúva, Cecília se casou novamente em 1940, dessa vez com Heitor Vinícius da Silveira Grilo, professor e engenheiro agrônomo. Ela faleceu em sua cidade natal, em 9 de novembro de 1964.

A autora foi poeta, ensaísta, cronista, folclorista, tradutora e educadora. Em 1919, publicou o seu primeiro livro de poemas, intitulado *Espectros*. Em 1934, organizou a primeira biblioteca infantil do Rio de Janeiro. Em 1939, foi agraciada com o Prêmio de Poesia Olavo Bilac, concedido pela Academia Brasileira de Letras (ABL) pelo livro *Viagem*. Dentre tantos prêmios que recebeu, destacam-se: o Prêmio de Tradução/Teatro, concedido pela Associação Paulista de Críticos de Arte (APCA) em 1962; o Prêmio Jabuti de Tradução de Obra Literária, concedido pela Câmara Brasileira do Livro pelo livro *Poemas de Israel* em 1963; o Prêmio Jabuti de Poesia, pelo livro *Solombra*, em 1964; e, postumamente, o Prêmio Machado de Assis, da ABL, pelo conjunto de sua obra em 1965. Sua poesia foi traduzida para diversos idiomas, incluindo alguns menos convencionais como híndi e urdu, e musicada por uma variedade de artistas.

Apresentamos as informações sobre as autoras de forma bastante sintética, pois não se trata de fazer uma análise detalhada de sua vida e obras. Para isso, teríamos que nos debruçar em muitas outras pesquisas e leituras. Nesse sentido, denominamos essas informações como informações adicionais, que julgamos importante constar, pois é comum tratarmos o texto, utilizá-lo e apenas citar a autoria, sem um mínimo de conhecimento sobre o autor. Com os alunos, em sala de aula, durante o desenvolvimento das atividades, é preciso provocá-los a buscar

---

21 Fonte (Biografia): <https://globaleditora.com.br/autores/biografia>.

informações sobre as autoras dos textos selecionados, não lhes dando a biografia pronta, mas os instigando conhecê-las por intermédio de textos disponíveis na internet, nas biografias, nos vídeos, nas entrevistas, entre outras fontes, para que juntos (professores e alunos) confrontem informações e elaborem um texto em conjunto a partir das observações e leituras.

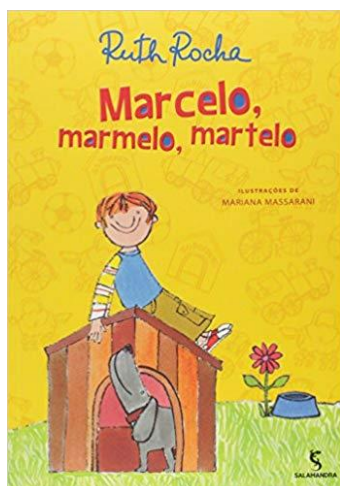
Destacados os aspectos essenciais sobre os textos selecionados e suas autoras, a seguir, discorreremos sobre as atividades que foram elaboradas.

### 3.3 SOBRE AS ATIVIDADES

Considerando a impossibilidade de desenvolver as atividades com os alunos, pelos motivos já mencionados, discorreremos brevemente sobre como pensamos as atividades e, na sequência, apresentamos o plano de aulas detalhado.

Ponderando sobre possibilidades, ainda quando da escolha dos textos para o trabalho, escolhemos textos que oportunizassem uma boa dose de desafio para o professor (planejamento e mediação) e para os alunos (desenvolvimento e interação). Em decorrência disso, optamos pelos textos mencionados na seção anterior. Um dos textos – *Marcelo, Martelo, Marmelo* (Figura 1) –, por ser organizado em forma de diálogos, também será trabalhado por intermédio da dramatização, tendo em conta a sua fácil adaptação.

Figura 1: Marcelo, marmelo, martelo

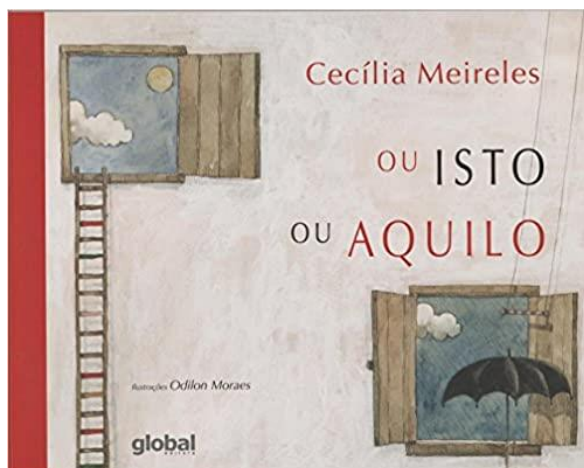


Fonte: Rocha (2011).

Quanto ao texto *Ou isto Ou aquilo* (Figura 2), de gênero poético, partimos de um texto não tão complexo do ponto de vista das metáforas, mas altamente

provocativo, justamente por desafiar, em boa medida, os alunos surdos e ouvintes. Isso será feito levando-se em consideração as proposições de Vigotski naquilo que diz respeito a desafiar o sujeito a partir das necessidades para aprender.

Figura 2: Ou isto Ou aquilo



Fonte: Meireles (2012).

É necessário ressaltar que partiremos da exploração da imagem, para iniciar o trabalho com os textos, pois, na literatura infantil, o visual é um aspecto tão importante quanto o escrito. Não trabalharemos somente com as informações escritas, mas exploraremos as imagens, formulando antecipações e hipóteses que poderão se confirmar ou não no decorrer do desenvolvimento das aulas.

Dentre as possibilidades de atividades a partir do texto de Ruth Rocha, propomos:

- Explorar visualmente a capa da obra, levando algumas questões para os alunos e permitindo que eles formulem outras, na tentativa de buscar por informações do que eles já saibam;
- Instigá-los a buscar informações sobre a autora, para que essas sejam apresentadas ao longo das aulas e ao final seja produzido um texto coletivo sobre os resultados das pesquisas feitas;
- Provocar os alunos a perceberem aspectos da narrativa, por exemplo, quem é que conta a história para o leitor;
- Levar para a sala de aula objetos desconhecidos dos alunos para que eles os nomeiem, além de solicitar que inventem outros nomes para

objetos que já conhecem, sempre justificando tais escolhas/invenções (podemos utilizar objetos do campo escolar, por exemplo);

- Verificar com os alunos quantas personagens são identificadas no decorrer do texto;
- Retomar de quem é a voz do narrador (quem conta a história) e, a partir disso, propor para os alunos a dramatização do texto, transformando-o em peça teatral.

Quanto às proposições para com o texto de Cecília Meireles, também iniciaremos pela observação da capa do livro, que tem o mesmo nome do poema com o qual trabalharemos, propondo algumas atividades como:

- Antes da leitura, solicitar que os alunos façam escolhas, entre algumas possibilidades que lhes serão apresentadas, tais como: com relação às frutas, o que eles preferem: morango ou uva; com relação ao entretenimento, o que eles preferem: livro ou filme; com relação aos dias da semana, o que eles preferem: segunda ou sexta-feira. Serão utilizadas situações cotidianas e eles precisarão realizar escolhas e justificá-las. A ideia é, inicialmente, conversar sobre essas questões e perguntar se, hipoteticamente, a atividade tem relação com o título do livro em questão e do poema com o qual iremos trabalhar;
- Explorar os aspectos visuais do texto e a sua organização no suporte cartaz. Após uma primeira leitura do texto, conversar com os alunos sobre essa organização e os motivos que levaram a autora a organizar o texto daquela forma (estética);
- Estimular que os alunos apreciem o texto literário, levando-os a perceber como esse texto funciona socialmente, relacionando-o com a vida (deles);
- A partir do contato do aluno surdo com o texto poético, anotar as nossas percepções de como o aluno surdo participa dessas atividades, como ele se coloca em contato com o texto e como os surdos e ouvintes interagirão com as proposições;
- Oportunizar que os alunos analisem se a vida nos coloca em situações de escolhas, assim como metaforicamente o texto indica, que a vida é

uma eterna escolha, entre isto ou aquilo.

Além dos aspectos mencionados, esperamos, a partir do que for proposto, produzir outras atividades, com outros textos poéticos, ou melhor, pensar em uma metodologia para o ensino de textos poéticos para alunos surdos, o que certamente exigiria mais tempo e mais aprofundamento teórico e metodológico, algo a ser feito em um doutoramento. Com futuras pesquisas, poderíamos analisar e propor como levar o surdo a perceber o ritmo, a repetição de palavras, os versos mais longos, mais curtos, enfim, as particularidades do texto poético, contribuindo para a formação literária do sujeito surdo.

Cabe destacar que, com esta pesquisa, almejamos a interação de alunos surdos e ouvintes e a inserção do texto literário para o aluno surdo, iniciando-se com um texto mais simples, avançando, paulatinamente, para os mais complexos, mas não perdendo a intenção de desafiar todo e qualquer aluno, até porque esse aluno tem o direito à ampliação do seu universo leitor, descobrindo, em boa medida, que o *seu mundo literário é maior do que sua sala de aula*. Almejamos, ainda, que esta proposta de trabalho oportunize que os alunos surdos compreendam melhor a LP escrita, a partir do contato com textos literários.

### 3.4 DAS ATIVIDADES: POSSIBILIDADES DE INTERAÇÃO COM OS TEXTOS

#### 3.4.1 Atividades com o texto *Marcelo, Marmelo, Martelo*

##### 3.4.1.1 *Aula 1: Contato com o texto Marcelo, Marmelo, Martelo*

Antes da leitura do texto propriamente, iremos explorar as imagens da capa e da contracapa (quarta capa) da obra *Marcelo, Marmelo, Martelo*. Os alunos serão questionados se conhecem o livro e se já o leram, e, caso conheçam e o tenham lido, o que se lembram da leitura. Para cada questionamento proposto, os alunos terão tempo para expor a sua resposta e para realizar anotações no material de apoio deles (cadernos). É importante que tudo seja mediado pelo professor que desenvolverá as atividades, oportunizando que os alunos se expressem sobre as primeiras percepções ou lembranças, a partir do contato ou do reencontro com o texto.

Voltando à capa do livro, que estará projetada para a turma, observaremos a imagem e cada um falará, se assim desejar, sobre sentimentos ou impressões que as imagens geram para eles. A partir das primeiras impressões, leremos as informações que estão escritas na capa e contracapa, anotando as informações que não ficarem claras para os alunos, esclarecendo-as. Após toda essa exploração, leremos o texto *Marcelo, Marmelo, Martelo*, que será projetado para os alunos.

A história será lida em LP e traduzida para LIBRAS, por um dos profissionais que apoiam os alunos surdos. Após a leitura do texto, uma cópia dele será entregue a cada aluno, que deverá colar no caderno, recorrendo a ele sempre que necessário.

Após o primeiro contato com o texto (leitura), sugerimos que o professor utilize um Plano de Conversação, que é uma metodologia utilizada para iniciar e/ou apoiar a orientação do diálogo em sala de aula. O plano de conversação, visualizado no Quadro 1, para este momento auxiliará o professor na continuidade da aula.

As questões precisam estar grafadas em um cartaz, para que fiquem expostas em sala de aula, de modo que tanto o professor quanto os alunos recorram a elas sempre que necessário.

#### Quadro 1: Plano de Conversação

- 1 – Vocês conseguiram entender a história? Alguém gostaria de comentá-la?<sup>22</sup>
- 2 - Se vocês tivessem que explicá-la/recontá-la como fariam?
- 3- O que Marcelo fazia com recorrência, de acordo com o que vocês entenderam?
- 4 – Todos entendiam o que Marcelo falava? Justifique.
- 5 – É possível mudar o nome das coisas? Por quê?
- 6- Será que sempre existiram os nomes e as palavras?
- 7- Quem inventou os nomes das coisas?
- 8- Qual é o motivo das coisas terem nome?
- 9- Que outras questões vocês gostariam de fazer para o texto?

Fonte: Elaborado pela autora.

Posteriormente, o professor deve continuar com a projeção do texto, para que os alunos recorram a ele, sempre que necessário. Ademais, o professor precisará

---

<sup>22</sup> As questões foram inspiradas a partir da leitura de Cabral et al. (2013).

anotar cada uma das questões elaboradas pelos alunos, ou ainda, solicitar o auxílio de um aluno para fazer essas anotações, de modo que ele as tenha e possa utilizá-las no decorrer das aulas. É importantíssimo incentivar o protagonismo do aluno nesses momentos e o envolvimento de todos em cada uma das proposições.

As questões mencionadas no quadro podem ser exploradas de maneira oral/sinalizada, ou ainda, se o professor preferir, registradas no material do aluno. Sugerimos que as questões sejam apresentadas uma a uma pelo professor que estará à frente do trabalho, a partir de um círculo de conversa (alunos e professores sentados no chão e em círculo) e que a aula seja gravada<sup>23</sup> para posterior resgate das respostas junto com os alunos. É importante que os alunos possam observar as imagens (respostas) e comparar as possibilidades de respostas no início do trabalho e ao final dele, para que eles sejam instigados a verificar se alguma compreensão modificou.

#### *3.4.1.2 Aula 2: Descobrimo e inventando nomes para as coisas*

Para a continuação do trabalho, o professor deve organizar previamente e levar para a sala de aula objetos que foram e são utilizados na escola, porém, que não sejam do convívio dos alunos, tais como: mimeógrafo, guilhotina, retroprojeto e lâmina para projeção. Assim, o docente pode mostrá-los aos alunos, permitindo que os observem, atribuam nomes para cada um e anotem as respectivas possibilidades de nomes em seu material.

Após a conclusão da atividade por parte dos alunos, o professor deve propor que cada aluno apresente o nome por ele atribuído para cada item, justificando as suas escolhas. Depois que cada aluno se expressar, deve-se produzir um cartaz com as imagens dos objetos, organizadas em colunas e anotar abaixo de cada imagem os nomes que os alunos deram para cada item/objeto. Nesse mesmo dia, no horário do intervalo, pode-se solicitar que os alunos conversem com os professores da escola (na sala dos professores), explicando a atividade proposta em sala de aula, além de convidar alguns professores para irem até a sala do 4º ano a fim de comentarem sobre o nome convencional de cada objeto, a sua utilidade(s) e

---

<sup>23</sup> Os pais ou responsáveis assinam uma autorização no início de cada ano letivo, autorizando ou não o uso de imagens de seu/sua filho(a). Desse modo, as imagens podem ser utilizadas pelo professor na própria sala de aula, e em eventos organizados pela SMED de Toledo/PR, cuja divulgação das imagens dos alunos seja essencial para demonstrar as práticas em sala de aula. O modelo autorizado pela SMED consta no Anexo IV.



se já o utilizaram ou não durante os anos em que atua como professores.

Para além dessa atividade realizada em sala, pensamos em encaminhar uma atividade como tarefa de casa, que deve ser feita em família. Assim, é preciso solicitar aos os alunos que tragam objetos para a escola e que esses sejam bem diferentes (desconhecidos), solicitando, para isso, a ajuda do pai, da mãe, das avós, dos tios ou de algum familiar. A intenção é provocar a curiosidade e o interesse nos alunos, para que nomeiem os objetos trazidos pelos colegas. No dia estabelecido para que tragam os objetos para a escola, deve-se encaminhar o trabalho da seguinte maneira: cada aluno deixará, sobre a sua mesa, o objeto para que os demais colegas o observem e deem um nome, anotando-o em seu material pessoal.

Neste momento, o professor solicitará que um (ou mais) aluno ouvinte tente comunicar para os colegas um dos nomes por ele inventado e para que serve sem utilizar a comunicação oral ou escrita. Essa atividade, em princípio, permite que o aluno ouvinte compreenda as dificuldades de se expressar de forma diferente da usual.

É importante oportunizar momentos entre os alunos e dos alunos com outros professores da escola, em que um recado ou uma explicação sejam destinados ao interlocutor sem que o aluno se utilize da comunicação oral ou escrita, colocando-se minimamente no lugar do outro. Feito isso, é preciso deixar que esses alunos compartilhem, com a turma, como foi essa experiência, como foi se comunicar sem utilizar a oralidade ou a escrita.

Outro aspecto importante será retomar algumas das questões da aula anterior, no sentido de provocar os alunos para que continuem afirmando ou refutando as respostas anteriores. Não se deve limitar essa proposição ao estar certo ou errado, mas sim que os alunos sejam levados a compreender que, para uma mesma pergunta, várias respostas podem ser consideradas corretas.

Algumas das questões a serem retomadas podem ser estas:

- a. É possível mudar o nome das coisas? Por quê?
- b. Será que sempre existiram os nomes e as palavras?
- c. Quem inventou os nomes das coisas?
- d. Qual é o motivo das coisas terem nome?

### 3.4.1.3 Aula 3: *Percepções a partir de leituras outras<sup>24</sup> do mesmo texto*

Na terceira aula, será feita a retomada da leitura do texto, *Marcelo, Marmelo, Martelo*, por intermédio da cópia que foi entregue aos alunos na aula anterior. Projetar-se-á novamente o texto, para que todos tenham acesso e consigam realizar a leitura. Solicitar que os alunos respondam às questões que seguem, justificando-as:

- a. De quem é a voz do narrador (quem conta a história para o leitor)? Justifique.
- b. Aparecem outras personagens durante a história? Como foi possível identificar? Sugerir para os alunos criarem uma legenda marcando a fala dos diferentes personagens e narrador com cores distintas.

### 3.4.1.4 Aula 4: *Dramatização da História Marcelo, Marmelo, Martelo*

Com antecedência, o professor deve organizar uma cópia do texto *Marcelo, Marmelo, Martelo*, a qual deve estar fatiada em frases, para que, conforme a leitura seja realizada mais uma vez, os alunos atribuam a qual personagem pertence à fala. Uma vez definido isso, o professor cola a imagem ou o nome da personagem e, na sequência, a frase que por ela foi dita.

A ideia é tornar o texto uma peça teatral. É importante que a direção escolar e coordenação pedagógica estejam cientes de tal proposição, tanto para auxiliar nos ensaios, como para possibilitar a apresentação (público destinatário). Para motivar os alunos, desde o início é importante que eles saibam para qual público será apresentada a peça, se para os colegas do mesmo turno escolar, no momento cívico ou na Festa da Família da escola (possibilidades possíveis dentro do calendário letivo). Após propor a atividade para a turma, verificar como eles responderão ao desafio. Na sequência, deve-se sugerir que os alunos registrem as repostas das questões a seguir em seu material pessoal:

#### Quadro 2: Questões para a dramatização da história

---

<sup>24</sup> É preciso propor formas diferentes de ler. Explorar leituras visuais ao máximo é uma excelente estratégia para leitores em formação. Importante também oportunizar e estimular que os alunos voltem ao texto quantas vezes for preciso, para compreendê-lo melhor a cada nova leitura. E esta mediação caberá ao olhar atento do professor.

- 1- Quais são as personagens da história?
- 2- Quem da turma o interpretará? (De antemão nossa intenção é que o papel principal (Marcelo) seja de um aluno surdo, com a ajuda da professora bilíngue, um aluno ouvinte, fará/será a sua voz);
- 3- Temos data, local, horário e público alvo?
- 4- Como faremos os ensaios/em quais momentos? Além de utilizar algumas aulas por semana de Língua Portuguesa, o professor regente precisará contar com a colaboração dos professores de Arte, Educação Física e do professor bilíngue de apoio, para os ensaios;
- 5- Quanto ao cenário, o que será necessário providenciar?
- 6- Roupas para as personagens;
- 7- Utilizaremos música de fundo, microfone, caixa de som?
- 8- Como faremos a divulgação do evento?

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A intenção inicial é despertar o interesse dos alunos para essa proposta, pois é necessário que estejam motivados e envolvidos com a atividade. Talvez não seja possível responder a todas as questões de imediato, algumas precisarão dos primeiros ensaios para que sejam respondidas.

Uma atividade como a sugerida para a aula quatro certamente precisará do envolvimento da turma, da professora regente e dos demais servidores que atuarão com a turma. O desafio será grande, mas espera-se oportunizar que os alunos surdos estejam e façam parte de todo o processo de desenvolvimento das atividades.

#### *3.4.1.5 Aula 5: Pesquisa com a família*

Na quinta aula, a ideia é solicitar os alunos e familiares juntos procurem e tragam para a escola (avulsas, sem colar em suporte algum) imagens da autora Ruth Rocha e que escrevam uma pequena biografia sobre ela, baseada em informações que encontrarem em suas pesquisas. A proposta, nesse momento, não é dar um roteiro pronto para que os alunos procurem por informações determinadas e tenham as mesmas informações, mas oportunizar que cada aluno busque pelas informações que julgar importante.

Em outro momento, os alunos trazem para a sala de aula estas informações, para que o (a) professor(a) regente possa trabalhar com elas. O objetivo é que os alunos conheçam um pouco mais sobre a vida e obra desta renomada autora.

A partir das informações trazidas pelos alunos, a turma produzirá coletivamente, com o auxílio do professor, um texto sobre a autora. Este texto será

lido na abertura da apresentação teatral. O mesmo texto será exposto em um painel, com as explicações resumidas do trabalho com que a turma se envolveu. As imagens da autora estarão na composição do painel.

### 3.4.2 Atividades com o texto *Ou ISTO ou AQUILO*

#### 3.4.2.1 Aula 1: *Ou ISTO ou AQUILO*

Antes da leitura do texto *Ou ISTO ou AQUILO*, de Cecília Meireles, é importante solicitar que os alunos façam escolhas dentre algumas possibilidades que lhes serão apresentadas (Quadro 3), tais como: com relação às frutas, o que preferem - morango ou uva; com relação ao entretenimento, o que preferem - livro ou filme; com relação aos dias da semana, o que preferem - segunda ou sexta-feira. Serão utilizadas situações cotidianas e eles precisarão realizar escolhas e justificá-las. A ideia é estabelecer relação sobre essas questões com o título do livro (poema).

A organização para a atividade dar-se-á da seguinte forma: selecionar imagens coloridas e plastificadas, para que sejam expostas (fixadas) no quadro. Solicitar que os alunos escolham uma entre as possibilidades (que serão sempre duas).

Quadro 3: *Ou ISTO ou AQUILO* - atividade de possibilidades

Uva ou morango
Livro ou filme
Segunda-feira ou sexta-feira
Caçador ou esconde - esconde
Bicicleta ou patins
Língua Portuguesa ou matemática
Festa junina ou festa da família
Celular ou televisão
Futebol ou videogame
Tablet ou patinete
Basquete ou vôlei
Sorvete ou pastel
Suco ou refrigerante
Pipoca ou batata frita
Homem de Ferro ou Thor
Diário de um Banana ou Minecraft

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Além das imagens, que representarão as palavras, estará escrito, em LP, a palavra que a imagem representa. Os alunos irão anotar em seu material as suas escolhas pessoais, depois será necessário que cada um as justifique.

#### 3.4.2.2 Aula 2: *Contato com o livro e o texto*

De início, deve-se apresentar a capa e contracapa do livro. Feito isso, pode-se perguntar para os alunos o que a capa significa para eles e o que o título quer dizer.

Com o texto escrito em um cartaz (Quadro 4), explorar os aspectos visuais do texto e a sua organização no suporte cartaz. Após uma primeira leitura do texto, conversar com os alunos sobre essa organização e os motivos que levaram a autora a organizar o texto dessa forma (estética);

Quadro 4: Texto Ou ISTO ou AQUILO - Cecília Meireles

**Ou ISTO u AQUILO**

Ou se tem chuva e não se tem sol,  
Ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Fonte: Meireles (2012).

É preciso que neste momento o professor deixe claro para os alunos como os

versos distribuídos em estrofes (composta de dois versos - dísticos) revelam movimento de oscilação entre as duas opções que são apresentadas ao leitor. Deve-se chamar a atenção dos alunos para o fato que a organização dos versos funciona quase como uma gangorra (oposição, sobe e desce), levando o leitor a escolher entre as duas opções.

Para que essa compreensão possa ser mais efetiva, sugerimos uma leitura dramatizada, em que sejam feitos movimentos de gangorra. Os alunos, ao lerem, se abaixam no primeiro verso e se levantam no segundo e assim sucessivamente. Esse recurso poderá auxiliar o aluno surdo a perceber o movimento do texto. Antes da leitura propriamente dita, se possível, é importante que os alunos observem a gangorra no parquinho da escola. O professor poderá adaptar variações da observação, em que dois alunos ouvintes, enquanto brincam na gangorra, recitam o poema. Cada aluno recitará um verso, seguindo a mesma lógica que será proposta em sala de aula. Assim, mais uma vez, os alunos surdos terão oportunidade de observar o movimento do poema.

Outra atividade a ser realizada é que um dos alunos surdos leia o texto e o traduza para a LIBRAS. Depois dessa leitura, solicitar que um aluno ouvinte leia o texto. Essa apresentação para a turma, de diferentes formas de ler, precisa ser organizada com antecedência, para que os alunos tenham tempo para a preparação. No momento da apresentação, o professor regente aproveita para anotar/registrar: Como o aluno surdo participa disso? Como os outros alunos surdos participam da posição de expectador da apresentação/leitura dos colegas? Como os demais alunos ouvintes, participam e envolvem-se com as leituras de ambos?

#### *3.4.2.3 Aula 3: Roda de conversa sobre o texto*

A terceira aula visa a realizar uma roda de conversa sobre o texto. Intenta-se estimular que os alunos apreciem o texto literário, levando-os a perceber como esse texto funciona socialmente, retomando as proposições discutidas nas aulas anteriores. Para isso, o docente deve organizar a turma em círculo para conversação e oportunizar que, durante a conversa, os alunos analisem se a vida nos coloca em situações de escolhas, assim como metaforicamente o texto indica, e se a vida é uma eterna escolha entre isto ou aquilo.

Pode-se utilizar para isso o seguinte plano de conversação:

- a. Vocês já tiveram que fazer escolhas alguma vez? Quais e por quê?
- b. E em algum momento vocês gostariam de ter escolhido todas as opções ao invés de optar por apenas uma delas?
- c. O que as suas escolhas lhe ensinaram?

É importante organizar a conversa a partir desse plano de conversação, permitindo que os alunos participem durante a interação. Além disso, é fundamental que anotem as respostas em seu material pessoal e que voltem ao poema e escolham entre as possibilidades que lhes são dadas, que escolham entre isto ou aquilo.

#### *3.4.2.4 Aula 4: Escrita de novas estrofes para o Poema*

Nesta quarta aula, a ideia é propor para os alunos que incluam estrofes (dísticos), dando continuidade ao texto da poetisa. As novas estrofes podem ser escritas a partir das coisas que eles listaram na aula 1 (primeira atividade) e que escolheram como de sua preferência. A intenção é mostrar novamente a oscilação entre as opções.

O professor regente irá atuar como mediador na atividade, deixando que os alunos experimentem a escrita, proponham estrofes e leiam os dísticos para os colegas. Depois de finalizada a escritura, sem tantas interferências, os ajustes no texto poderão ser realizados após a apresentação para os colegas.

Apresentamos nesse capítulo as atividades que foram pensadas com o escopo de promover o letramento literário de alunos surdos e ouvintes, com vistas a uma melhor compreensão e apreensão da LP em sua modalidade escrita. Como ressaltado, em virtude da pandemia que assola o país, as atividades não puderam ser desenvolvidas efetivamente com os alunos, algo que ocorrerá posteriormente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, tínhamos como objetivo propor um estudo que provocasse e instigasse o gosto de aprender no aluno surdo, oportunizando a socialização, a comunicação e a interpretação do mundo à sua volta, tendo na literatura uma via de acesso para essas aprendizagens. Para tanto, formulamos o seguinte problema: *Pode a literatura e a exposição a textos literários auxiliar os estudantes surdos no domínio da LP ou em sua melhor compreensão?*

Na busca de responder à pergunta proposta, organizamos o texto em três capítulos. No capítulo inicial, refletimos, a partir da PHC, como a criança aprende e o que estimula a sua aprendizagem, a fim de propormos atividades que favoreçam o pleno desenvolvimento dos alunos.

No segundo capítulo, discutimos sobre o ensino da LIBRAS e da LP em sua modalidade escrita para os alunos surdos, por intermédio de pesquisadores que se dedicam à temática. Ademais, discorremos sobre o letramento e o letramento literário direcionados para os alunos surdos.

Por fim, no terceiro capítulo, com base nos conceitos e pressupostos mobilizados nos capítulos iniciais, dedicamo-nos a elaborar atividades que estimulassem a aprendizagem do aluno surdo, considerando a sua fase de desenvolvimento, a estimulação das FPSs, levando em conta a LIBRAS e a LP em sua modalidade escrita.

Toda esta proposta de pesquisa, que agora se materializa em uma dissertação de mestrado, ocorreu entre os anos de 2018 e 2020, a partir de leituras, estudos, orientações, participação em eventos e nas disciplinas obrigatórias e eletivas, o que muito auxiliou para a efetiva elaboração deste estudo. Em 2019, com a escrita propriamente dita, realizamos visitas à instituição de ensino, conversas com a equipe pedagógica para tratar sobre as proposições, mais estudos e orientações.

À medida que tudo se organizava para que os alunos estivessem estudando em Toledo (PR) novamente, como ressaltado na introdução deste texto, e a possibilidade de estar com eles se aproximava, íamos também afinando nossas intenções com as atividades propostas, e, em 2020, teríamos essa experiência, demasiadamente desafiadora e encantadora em seu pleno desenvolvimento. Não obstante, “no meio do caminho tinha uma pedra”, a pandemia do novo Coronavírus, que nos impôs algumas dificuldades, exigindo, de início, a reorganização do texto



em relação ao que havíamos apresentado na qualificação, haja vista que não teríamos como trazer os resultados sobre o desenvolvimento das atividades.

Em virtude da pandemia, a parte prática ficou apenas no terreno do planejamento, não sendo possível desenvolvê-la com os sujeitos escolhidos para este estudo. Mesmo diante desse entrave, acreditamos que as atividades propostas poderão auxiliar os alunos surdos a compreenderem melhor a LP em sua modalidade escrita, permitindo, além disso, o contato com textos literários e uma interação intensa com alunos e professores ouvintes.

Esta dissertação não se conclui efetivamente com a escrita deste texto, haja vista que, quando possível, e assim que as escolas estiverem funcionando de forma mais próxima da normalidade, as atividades serão aplicadas em sala de aula e os resultados analisados e compartilhados no meio acadêmico. Para além disso, pretendemos utilizar a discussão realizada nesta pesquisa no Programa de Formação Continuada no município de Toledo (PR), com os professores da Escola Municipal Antônio Scain e, a partir disso, propor um grupo de estudos que se volte à reflexão de uma proposta de inclusão lúdica, na perspectiva do ensino bilíngue e do letramento literário de alunos surdos.

Considerando a relevância e o legado do projeto aqui apresentado, para a Secretaria Municipal da Educação e para a Rede Pública Municipal de Ensino de Toledo (PR), o qual se desenha como uma proposta pioneira de Educação Inclusiva e, adiante, Educação Bilíngue, desejamos que este estudo inspire e auxilie outros trabalhos. Pretendemos continuar envolvidas com as discussões em torno da surdez, da inclusão lúdica e do letramento literário, levando as experiências de mais de dois anos de caminhada a eventos acadêmicos e à comunidade toledana e regional. E que cada pedra no caminho possa transformar-se em energia e em potência de escrita, de leitura e de trabalho, para continuarmos sempre caminhando.

## REFERÊNCIAS

- ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à LIBRAS: língua, história e cultura**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015.
- ASBAHR, F. DA S. F. Idade escolar e atividade de estudo. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.(Orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016, p. 170–192.
- BALDO, C. F.; IACONO, J. P. **Letramento para alunos surdos através de textos Sociais**. Artigo Final elaborado como parte dos requisitos necessários à conclusão do PDE - Programa de Desenvolvimento da Educação. PDE/PR, 2009. Disponível em: <https://docplayer.com.br/4991411-Letramento-para-alunos-surdos-atraves-de-textos-sociais-1.html>. Acesso em: 15 dez. 2019.
- BARRETO, V. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.
- BARROCO, S. M. S. Contexto e Textos de Vygotski sobre a Defectologia: A defesa da humanização da pessoa com deficiência. In: BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. dos S. A. da. (Orgs.). **Educação especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012, p. 41-65.
- BARROCO, S. M. S.; LEONARDO, N.S. T. A Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento na Educação Especial. In: MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D.(Orgs). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas – SP: Autores Associados, 2016, p. 321- 341.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/1996**. Brasília: Senado Federal/MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002**. Brasília: MEC/SEE, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000. Brasília: Senado Federal/MEC, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Senado Federal/MEC/SEE, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: Senado Federal/MEC/SEE, 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CABRAL, M.S.; HEUSER, E. M. D.; NASCIMENTO, J. M. do; PINTO, L. A. Horizontes da leitura In: ROGRIGUES, C. G. (Org.). **Caderno de Notas 5: Oficinas de Escrita**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2013.

CALIXTO, T. G.; SOUZA, J. M. R de. Algumas discussões sobre o ensino de literatura para surdos. **Anais....** IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros textuais, 2017. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO\\_EV066\\_MD1\\_SA18\\_ID420\\_30012017123954.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/sinalge/trabalhos/TRABALHO_EV066_MD1_SA18_ID420_30012017123954.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

CANDIDO. A. **O direito à literatura**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em relação ao surdo: Do oralismo à Comunicação total ao bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000. Disponível em: [https://www.abpee.net/homepageabpee04\\_06/artigos\\_em\\_pdf/revista6numero1pdf/r6\\_art06.pdf](https://www.abpee.net/homepageabpee04_06/artigos_em_pdf/revista6numero1pdf/r6_art06.pdf). Acesso em: 10 mar. 2020.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2007.

CORAZZA, S. N. Notas para pensar as Oficinas de Transcrição (OsT). In: HEUSER, E. M. D. (Org.). **Caderno de Notas 1: projeto, notas & ressonâncias**. Cuiabá: EdUFMT, 2011, p. 32-96.

COSSON, R. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2018a.

COSSON, R. **Letramento Literário: Teoria e Prática**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2018b.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108, 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400015&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca – Espanha, 1994. Disponível em: [https://www.google.com/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+de+salamanca&rlz=1C1GCEA\\_enBR906BR906&oq=declara%C3%A7%C3%A3o+de+salamanca&aqs=cchrome..69i57.3175j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=declara%C3%A7%C3%A3o+de+salamanca&rlz=1C1GCEA_enBR906BR906&oq=declara%C3%A7%C3%A3o+de+salamanca&aqs=cchrome..69i57.3175j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8). Acesso em: 10 mar. 2020.

FERNANDES, S. **Especialização em Educação Especial e Educação Inclusiva**. Educação de Surdos. Curitiba: Ibepe, 2007.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba, Ibepe, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para Educadores**. São Paulo: Arte e Ciência, 2004.

KARNOPP, L. B. Literatura surda: Literatura, Letramento e Práticas Educacionais – Grupo de Estudos Surdos e Educação. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 98-109, jun. 2006. Disponível em: [https://www.brapci.inf.br/\\_repositorio/2009/10/pdf\\_c1ace51b2d\\_0006529.pdf](https://www.brapci.inf.br/_repositorio/2009/10/pdf_c1ace51b2d_0006529.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

KEMMIS, S.; MACTAGGART, R. **Como planificar la investigación- acción**. **Barcelona**: Editorial Alertes, 1988.

KOPNIN, P. V. **Lógica Dialéctica**. La Habana: Pueblo y Educación, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, M. do S. C. B. M. Vygotsky e a Teoria Histórico-Cultural: análise da inclusão escolar de deficientes intelectuais. **Revista LABOR**, nº 12, v.1, p. 59-77, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328920583\\_VYGOTSKY\\_E\\_A\\_TEORIA\\_HISTORICO-CULTURAL\\_ANALISE\\_DA\\_INCLUSAO\\_ESCOLAR\\_DE\\_DEFICIENTES\\_INTELECTUAIS/fulltext/5beb888b299bf1124fd0ed5b/VYGOTSKY-E-A-TEORIA-HISTORICO-CULTURAL-ANALISE-DA-INCLUSAO-ESCOLAR-DE-DEFICIENTES-INTELECTUAIS.pdf](https://www.researchgate.net/publication/328920583_VYGOTSKY_E_A_TEORIA_HISTORICO-CULTURAL_ANALISE_DA_INCLUSAO_ESCOLAR_DE_DEFICIENTES_INTELECTUAIS/fulltext/5beb888b299bf1124fd0ed5b/VYGOTSKY-E-A-TEORIA-HISTORICO-CULTURAL-ANALISE-DA-INCLUSAO-ESCOLAR-DE-DEFICIENTES-INTELECTUAIS.pdf). Acesso em: 15 jan. 2020.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento cognitivo**. São Paulo: Ícone, 2008.

MARTINS, L. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2.ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

MARTINS, L. M. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L. M. DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de Professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-33.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.4, p.1572 - 1586, out./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n4p1572>. Acesso em: 14 nov. 2019.

MARTINS, L. M. ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização Histórico-Cultural do Desenvolvimento Psíquico: do nascimento à velhice**.

Campinas – SP: Autores Associados, 2016.

MEIRELES, C. **Ou isto Ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

NETO, I. S. de L.; RIBEIRO, W. W. de F.; SOUZA, J. M. R. de. Breves considerações sobre Letramento Literário e Formação Leitora de Surdos. **Educação e Linguagem**, n. 1, p. 13-22, jun. 2017. Disponível em: [https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2018/02/2\\_EDUC\\_20171.pdf](https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2018/02/2_EDUC_20171.pdf). Acesso em: 19 dez. 2019.

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

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

QUADROS, R. M. **Língua de herança**: Língua Brasileira de Sinais. Porto Alegre: Penso, 2017.

ROCHA, R. **Marcelo, marmelo, martelo**. São Paulo: Moderna, 2011.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento, Caminhos e Descaminhos**. São Paulo: Pátio, 2003.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online]. n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782004000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 15 jan. 2020.

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

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

TODOROV, TZVETAN. **A literatura em perigo**. Tradução: Caio Meira – 10. Ed. Rio de Janeiro: DIFEL, 2020.

TOLEDO. **Edital Concurso Público 001/2019**. Toledo - PR: Câmara Municipal, 2019. Disponível em: <https://www.toledo.pr.gov.br/portal/edital-do-concurso-publico-no-012019/edital-do-concurso-publico-no-012019>. Acesso em: 15 mar. 2019.

TOLEDO. **Edital Concurso Público 002/2019**. Toledo - PR: Câmara Municipal, 2019. Acesso em: <https://www.toledo.pr.gov.br/portal/edital-do-concurso-publico-no-022019/edital-do-concurso-publico-no-022019>. Acesso em: 15 mar. 2019.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial**. Salamanca (Espanha), junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 abril de 2020.

VELOSO, E.; MAIA FILHO, V. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. V. 2. Curitiba – PR: Mãos Sinais, 2011.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. **Obras Completas: fundamentos da defectologia**. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. A criança e seu comportamento. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994, p. 151-238.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo I. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

## ANEXOS

### ANEXO I: MARCELO, MARMELO, MARTELO – RUTH ROCHA

Marcelo vivia fazendo perguntas a todo mundo:

- \_ Papai, por que é que a chuva cai?
- \_ Mamãe, por que é que o mar não derrama?
- \_ Vovó, por que é que o cachorro tem quatro pernas?

As pessoas grandes às vezes respondiam.

Às vezes, não sabiam como responder.

- \_ Ah, Marcelo, sei lá...

Uma vez, Marcelo cismou com o nome das coisas:

- \_ Mamãe, por que é que eu me chamo Marcelo?
- \_ Ora, Marcelo foi o nome que eu e seu pai escolhemos.
- \_ E por que é que não escolheram martelo?
- \_ Ah, meu filho, martelo não é nome de gente! É nome de ferramenta...
- \_ Por que é que não escolheram marmelo?
- \_ Por que marmelo é nome de fruta, menino!
- \_ E a fruta não podia chamar Marcelo, e eu chamar marmelo?

No dia seguinte, lá vinha ele outra vez:

- \_ Papai, por que é que mesa chama mesa?
- \_ Ah, Marcelo, vem do latim.

- \_ Puxa, papai, do latim? E latim é língua de cachorro?
- \_ Não, Marcelo, latim é uma língua muito antiga.

\_ E por que é que esse tal de latim não botou na mesa nome de cadeira, na cadeira nome de parede, e na parede nome de bacalhau?

- \_ Ai, meu Deus, este menino me deixa louco!

Daí a alguns dias, Marcelo estava jogando futebol com o pai:

\_ Sabe, papai, eu acho que o tal latim botou nome errado nas coisas. Por exemplo: por que é que bola chama bola?

- \_ Não sei, Marcelo, acho que bola lembra uma coisa redonda, não lembra?
- \_ Lembra, sim, mas... e bolo?
- \_ Bolo também é redondo, não é?
- \_ Ah, essa não! Mamãe vive fazendo bolo quadrado...

O pai de Marcelo ficou atrapalhado.

E Marcelo continuou pensando:

“Pois é, está tudo errado! Bola é bola, porque é redonda. Mas bolo nem sempre é redondo. E por que será que a bola não é a mulher do bolo? E bule? E bala? Eu acho que as coisas deviam ter nome mais apropriado. Cadeira, por exemplo. Devia chamar sentador, não cadeira, que não quer dizer nada. E travesseiro? Devia chamar cabeceiro, lógico! Também, agora, eu só vou falar assim.”

Logo de manhã, Marcelo começou a falar sua nova língua:

- \_ Mamãe, quer me passar o mexedor?
- \_ Mexedor? Que é isso?
- \_ Mexedorzinho, de mexer café.
- \_ Ah... colherinha, você quer dizer.
- \_ Papai, me dá o suco de vaca?
- \_ Que é isso, menino!
- \_ Suco de vaca, ora! Que está no suco-da-vaqueira.
- \_ Isso é leite, Marcelo! Quem é que entende este menino?

O pai de Marcelo resolveu conversar com ele:

\_ Marcelo, todas as coisas têm um nome. E todo mundo tem que chamar pelo mesmo nome porque, senão, ninguém se entende...

\_ Não acho, papai. Por que é que não posso inventar o nome das coisas? BIRIQUITOTE! XEFRA!

\_ Deixe de dizer bobagens, menino! Que coisa mais feia!  
 \_ Está vendo como você entendeu, papai? Como é que você sabe que eu disse um nome feio?

O pai de Marcelo suspirou:

\_ Vá brincar, filho, tenho muito que fazer...

Mas Marcelo continuava não entendendo a história dos nomes. E resolveu continuar a falar, à sua moda. Chegava em casa e dizia:

\_ Bom salário pra todos...

O pai e a mãe de Marcelo se olhavam e não diziam nada. E Marcelo continuava inventando:

\_ Sabem o que eu vi na rua? Um puxadeiro puxando uma carregadeira. Depois, o puxadeiro fugiu e o possuidor ficou danado.

A mãe de Marcelo já estava ficando preocupada. Conversou com o pai:

\_ Sabe, João, eu estou muito preocupada com o Marcelo, com essa mania de inventar nomes para as coisas... Você já pensou, quando começarem as aulas? Esse menino vai dar trabalho...

\_ Que nada, Laura! Isso é uma fase que passa. Coisa de criança...

Mas estava custando a passar...

Quando vinham visitas, era um caso sério. Marcelo só cumprimentava dizendo:

\_ Bom salário, bom lunário... – que era como ele chamava o dia e a noite.

E os pais de Marcelo morriam de vergonha das visitas.

Até que um dia...

O cachorro do Marcelo, o Godofredo, tinha uma linda casinha de madeira que Seu João tinha feito para ele. E Marcelo só chamava a casinha de moradeira, e o cachorro de Latildo.

E aconteceu que a casa do Godofredo pegou fogo. Alguém jogou uma ponta de cigarro pela grade, e foi aquele desastre!

Marcelo entrou em casa correndo:

\_ Papai, papai, embrasou a moradeira do Latildo!

\_ O quê, menino? Não estou entendendo nada!

\_ A moradeira, papai, embrasou...

\_ Eu não sei o que é isso, Marcelo. Fala direito!

\_ Embrasou tudo, papai, está uma branqueira danada!

Seu João percebia a aflição do filho, mas não entendeu nada...

Quando Seu João chegou a entender do que Marcelo estava falando, já era tarde.

A casinha estava toda queimada. Era um montão de brasas. O Godofredo gania baixinho...

E Marcelo, desapontadíssimo, disse para o pai:

\_ Gente grande não entende nada de nada, mesmo!

Então a mãe do Marcelo olhou pro pai do Marcelo.

E o pai do Marcelo olhou pra mãe do Marcelo.

E o pai do Marcelo falou:

\_ Não fique triste, meu filho. A gente faz uma moradeira nova pro Latildo.

E a mãe do Marcelo disse:

\_ É sim! Toda branquinha, com a entradeira na frente e um cobridor bem vermelhinho...

E agora, naquela família, todo mundo se entende muito bem.

O pai e a mãe do Marcelo não aprenderam a falar como ele, mas fazem força pra entender o que ele fala.

E nem estão se incomodando com o que as visitas pensam...

O tempo passou, Marcelo cresceu, trabalhou e se casou. A filha mais velha de Marcelo já está com sete anos. No outro dia, chegou perto do Marcelo, que estava lendo jornal, e perguntou:

\_ Papai, por que é que mesa se chama mesa?



## ANEXO II: OU ISTO OU AQUILO – CECÍLIA MEIRELES

**OU ISTO OU AQUILO**

**Ou se tem chuva e não se tem sol,  
Ou se tem sol e não se tem chuva!**

**Ou se calça a luva e não põe o anel,  
Ou se põe o anel e não se calça a luva!**

**Quem sobe nos ares não fica no chão,  
Quem fica no chão não sobre nos ares.**

**É uma grande pena que não se possa  
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!**

**Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,  
Ou compro o doce e gasto o dinheiro.**

**Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...  
e vivo escolhendo o dia inteiro!**

**Não sei se brinco, não sei se estudo,  
se saio correndo ou fico tranquilo.**

**Mas não consegui entender ainda  
qual é melhor: se é isto ou aquilo.**



## ANEXO IV – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM



**MUNICÍPIO DE TOLEDO  
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

**Nome da instituição**

**AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu \_\_\_\_\_ portador (a) do RG \_\_\_\_\_ e do CPF \_\_\_\_\_, autorizo a **Secretaria Municipal da Educação de Toledo/Paraná, a Secretaria de Comunicação Social** e a/o (**nome da instituição escolar**) a utilizar imagens do meu filho/filha (nome completo do filho/filha) registradas durante atividades pedagógicas nas dependências da instituição de ensino ou em outros lugares, desde que, ocorram dentro do período letivo e para fins de divulgação dos trabalhos que ocorrem na instituição citada. As imagens em vídeo e/ou fotografia deverão ser utilizadas única e exclusivamente para fins de trabalhos pedagógicos e artísticos/culturais de divulgação dos conteúdos que são ministrados nas instituições municipais de ensino e não estão autorizadas quaisquer outras formas de divulgação ou uso, que não sejam estas.

Esta autorização valida e autoriza quaisquer imagens e/ou vídeos em que possa aparecer meu filho desde que sejam *blogs, sites* ou *facebook* com endereços dá e sob a responsabilidade das instituições e secretarias mencionadas.

**Em hipótese alguma fica autorizada o uso/veiculação de imagem do meu filho/filha por parte dos servidores municipais em perfil particular de aplicativos/redes sociais de quaisquer ordens.**

\_\_\_\_\_  
Nome completo do responsável

Toledo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020

\_\_\_\_\_  
**Endereçamento da escola ou cmei**