

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

ANDRÉIA ALÉSSIO APOLINÁRIO

O QUE OS SURDOS E A
LITERATURA TÊM A DIZER?
— Uma Reflexão sobre o Ensino na
Escola ANPACIN do Município de
Maringá/PR

ANDRÉIA ALÉSSIO APOLINÁRIO

O QUE OS SURDOS E A
LITERATURA TÊM A DIZER?
— Uma Reflexão sobre o Ensino na
Escola ANPACIN do Município de
Maringá/PR

Dissertação apresentada à
Universidade Estadual de Maringá
(UEM), como requisito parcial à
obtenção do Título de Mestre em
Letras, área de concentração: Estudos
Literários.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria
Graciotto Silva.

Maringá
2005

ANDRÉIA ALÉSSIO APOLINÁRIO

O QUE OS SURDOS E A
LITERATURA TÊM A DIZER?— Uma
Reflexão sobre o Ensino na Escola
ANPACIN do Município de Maringá/PR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rosa Maria Graciotto Silva (orientadora)
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Profª. Dra. Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Profª. Dra. Clarice Zamonaro Cortez
Universidade Estadual de Maringá - UEM

Aos meus pais, Ignez e Sérgio, exemplo de força, dedicação, amor, perseverança e dignidade.

À minha filha, Lívia, que se tornou a companheirinha dos meus dias.

Ao meu esposo, Bruno, exemplo de amor e compreensão.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu força e coragem necessárias para vencer esta caminhada...

Aos meus queridos pais, Ignez e Sérgio, ao meu esposo, Bruno, por ter me compreendido nos momentos difíceis.

À minha filha, Lívia, por ter me ensinado a pureza do amor de mãe.

Aos meus irmãos (Célia, Osmar e Paulo), sobrinhos e demais familiares, que sempre acreditaram em mim, apoiando em minhas decisões.

À Escola ANPACIN, por ter me recebido com respeito e carinho. Em especial à coordenadora Mari, às professoras, Elaine e Clarice, às crianças, pelos momentos de alegria e descontração.

Aos meus amigos por terem compartilhado momentos de alegria e tristeza.

À minha orientadora, Profa. Dra. Rosa Maria Graciotto Silva, que me incentivou a não desanimar e a lutar por meus ideais, que compartilhou comigo seus conhecimentos e sua amizade.

Aos demais professores do DLE e do PLE, que contribuíram para o meu crescimento profissional, em especial à Profa. Dra. Clarice Zamonaro Cortez, que me iniciou nas pesquisas e sempre acreditou em mim, com apoio e críticas para o meu aprendizado, sem contar a sua amizade.

À Profa. Dra. Renata Junqueira de Souza, pelas críticas e contribuições no exame de qualificação.

Aos funcionários, em especial à Andréa Regina Previante, pela dedicação e pela compreensão.

À CAPES por ter financiado minha pesquisa.

Enfim, a todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram a vencer mais uma etapa de minha vida.

Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior. Olha para o céu e vê formarem-se nuvens cinzentas. Percebe que vai chover e procura abrigo. A observação constitui, sem dúvida, importante fonte de conhecimento (GIL, 1999, p. 19).

RESUMO

Da discussão de educadores sobre a importância da leitura para a formação efetiva de leitores e de cidadãos críticos orientados para a vida em sociedade, surgiu um interesse pela história e cultura da comunidade surda. Assim, ao considerar a trajetória histórico-social da comunidade surda, caracterizada por dificuldades e preconceitos, a nossa pesquisa (O QUE OS SURDOS E A LITERATURA TÊM A DIZER? — Uma reflexão sobre o ensino na escola ANPACIN do município de Maringá/PR) propôs uma investigação e reflexão sobre as complexidades das relações entre os surdos e a literatura, discutindo questões sobre o ensino de leitura e literatura, abordando a importância da família e da própria instituição escolar (como instâncias mediadoras) para a formação de crianças surdas leitoras num contexto educacional para surdos na escola ANPACIN (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil). Centralizamos os estudos pertinentes à Sociologia da Leitura e aos Estudos Culturais em educação, pois abordamos algumas instâncias mediadoras da leitura (família, escola, biblioteca) e questões ligadas à compreensão da cultura e à construção das identidades dentro de grupos organizados no mundo moderno, destacando o leitor surdo. Optamos por uma pesquisa quali-quantitativa interpretativa em educação e por um estudo de caso. O trabalho foi sistematizado em observações participativas, registros de informações, questionários, revisão bibliográfica, discussões dos resultados. Das reflexões, verificamos que a família, a escola, a biblioteca, desempenham papéis fundamentais na formação das crianças leitoras, pois são estas instâncias capazes de mediar não somente a leitura dos textos, mas a leitura do mundo, das vivências, da sociedade, do sujeito. Nesse sentido, a literatura se concretiza como um ponto de encontro entre a leitura e o leitor surdo, ela é capaz de despertar o imaginário, a fantasia, colaborar para a formação de cidadãos críticos, além de transmitir saber e conhecimento. As crianças descobrem o sentido da vida por meio da literatura, tornando-se indivíduos mais reflexivos.

Palavras-chaves: Surdos – Leitura – Literatura – Mediadores

Abstract

Of the discussion of educators about importance of reading to effective formation of readers and of guided critical citizens for the life in society, it appeared an interest for history and culture of the deaf community. Thus, considering the historical-social trajectory of the deaf community, characterized for difficulties and preconceptions, our research (What the Deaf and Literature have to say? — a reflection on education in school ANPACIN of the city of Maringá/PR) proposes the reflection on the complexities of the relations between the deaf and literature, arguing questions on the reading education and literature, approaching the importance of the family and the school institution (as mediating instances) for the formation of reading deaf children in an educational context for deaf people in school ANPACIN (Association North Paranaense de Áudio Infantil Communication). We center the studies to the Sociology of the Reading and the Cultural Studies in education, therefore we approach some mediating instances of the reading (family, school, library) and on questions the understanding of the culture and the construction of the identities inside of groups organized in the modern world, detaching the deaf reader. It was opted to a interpretativa quali-quantitative research in education and to a study of case. The work was systemize in participativas comments, registers of information, questionnaires, bibliographical revision, discussion of the results. Of the reflections, we verify that the family, the school, the library, play basic roles in the formation of the reading children, therefore they are these instances capable to not only mediate the reading of the texts, but the reading of the world, them experiences, of the society, subject it. In this direction, literature if materialize as a point of meeting between the reading and the deaf reader, it is capable to awake the imaginary one, the fancy, to collaborate for the formation of critical citizens, besides transmitting to know and knowledge. The children discover the direction of the life by of literature, becoming more reflective individuals.

Key-Words: Deaf - Reading – Literature – Mediators

Sumário

Introdução.....	09
-Procedimentos Metodológicos.....	12
I. Percurso Teórico.....	16
1.1 A Questão da Leitura.....	16
1.1.1 Sociologia da Leitura: os mediadores.....	18
1.1.2 Leitura Literária: a literatura e suas funções.....	20
1.1.3 O Papel da Literatura Infantil.....	24
1.2 O Leitor Surdo em Questão.....	27
1.2.1 Estudos Culturais: a comunidade surda.....	30
II. O que os Surdos e a Literatura têm a dizer?.....	36
2.1 A Escola ANPACIN.....	36
2.1.1 Escola e Família — um contexto importante na formação de leitores surdos.....	37
2.1.2 A Família e a Leitura no contexto educacional dos surdos.....	39
2.1.3 O Profissionais da educação e o ensino de literatura na ANPACIN.....	49
2.2 A Produção Literária para Surdos.....	65
2.2.1 Um novo contexto para os contos de fadas.....	65
2.2.2 Leitura das obras do Projeto LIBRAS É LEGAL.....	72
Considerações Finais.....	78
Referências.....	84
Anexos	

INTRODUÇÃO

A discussão de educadores sobre a importância da leitura para a formação de cidadãos críticos vivamente orientados para a sociedade e para o mundo despertou-nos o interesse pela história e cultura da comunidade surda, bem como pela compreensão das suas singularidades.

Ao observar a realidade do surdo no Brasil, das suas dificuldades, de inserção na sociedade majoritária ouvinte, e do ensino em relação à leitura e à escrita, propomos um trabalho sistematizado que tem por objetivo investigar e refletir sobre as complexidades das relações entre os surdos e a literatura, discutindo questões sobre o ensino de leitura e de literatura, abordando a importância da família e da escola (como instâncias mediadoras) para a formação de crianças leitoras em um centro de educação para surdos que adota a proposta bilíngüe de ensino — ANPACIN (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil) do município de Maringá.

A pesquisa, *O QUE OS SURDOS E A LITERATURA TÊM A DIZER? — Uma reflexão sobre o ensino na Escola ANPACIN do Município de Maringá/PR*, adquire importância, uma vez que este tema em questão não tenha sido abordado em outras pesquisas. Em pesquisas recentes, observamos que o maior enfoque ainda é direcionado às questões de aprendizagem do ensino da língua portuguesa e ao domínio desta quanto ao falar, escrever e pensar. O tema da ‘inclusão’ social e a inserção do surdo na escola regular são muito discutidos e, paralelo a isso, temos uma discussão maior sobre o ensino da língua de sinais como L1 (língua natural – primeira língua) e da língua portuguesa como L2 (língua estrangeira – segunda língua).

Sobre o ensino de literatura encontramos pouquíssimas pesquisas — podemos citar a Professora Rosa Hessel Silveira (Rio Grande do Sul, 2000) que discute sobre as várias representações dos surdos contidas nos livros de literatura infantil, seja o tema surdez ou a inserção de personagens surdas (como principais) no enredo das obras. Outro trabalho que temos conhecimento é o da Professora Lodenir Becker Karnopp (Curso de Letras, ULBRA), também do Rio Grande do Sul, que desenvolve pesquisas de iniciação científica com seus alunos surdos para adaptações de clássicos da literatura infantil. Deste trabalho resultaram duas obras que foram publicadas em 2003 — *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda*, adaptadas por surdos com a inserção da história da comunidade surda. Além destes, temos a iniciativa da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) que desenvolveu o projeto LIBRAS É LEGAL, com o intuito de divulgar e estimular o aprendizado da LIBRAS. Foram publicadas cinco obras — *Viva as Diferenças*, *Ivo*, *Adão e Eva*, *A Árvore Surda* e *Cachos Dourados* (LEMOS; STUMPF, 2003).

A leitura tem sido objeto de numerosas investigações e vários pesquisadores têm se ocupado deste tema no Brasil — podemos destacar alguns como Vera Teixeira de Aguiar, Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Ezequiel Theodoro da Silva e membros da ALB (Associação de Leitura do Brasil) que atuam junto às pessoas ligadas ao mundo da leitura, discutindo, propondo mudanças, conscientizando com ações, debates em Congressos e publicações de artigos em revistas e livros para alterar o quadro da problemática da leitura que se instaura no país: a dificuldade de educadores em formar leitores competentes.

Ao pensar em leitores surge a preocupação com o ensino da literatura, com o papel que ela ocupa e a função que desempenha na formação de leitores. Desse enfoque, o estudioso Antonio Candido destaca, em suas obras, estudos sociológicos da literatura, abordando as funções e o papel da literatura dentro das sociedades e como a literatura pode contribuir para a formação do homem.

Dos entraves do ensino de literatura, da escolarização da leitura literária, da formação de leitores crianças e adultos, as contribuições de autores como Regina Zilberman, Marisa Lajolo, Lygia Cademartori, Vera Teixeira de Aguiar, Ana Maria Machado são muito significativas.

Outra questão que se coloca é sobre a formação de um público específico, cuja figura do leitor é representada pela criança surda, pois há uma carência nas pesquisas. Ao considerar a falta de discussões sobre este assunto é que propomos nossa reflexão e buscamos contribuições dos estudos da Sociologia da Leitura e dos Estudos Culturais em educação, para refletir sobre o papel dos mediadores (escola, família e biblioteca) na formação de leitores surdos, levando-se em consideração as questões ligadas à construção da identidade do sujeito dentro de uma cultura, as suas representações e as suas particularidades.

Os estudos da Sociologia da Leitura prescrevem a compreensão do público leitor no panorama social, abordando histórias individuais e práticas de leitura, enfatizando o papel dos mediadores: biblioteca, editora, livraria, imprensa, sistema de distribuição, eventos culturais, igreja, escola, família etc. Os estudos de Robert Escarpit e de Michèle Petit trazem contribuições pertinentes à pesquisa.

O intuito dos Estudos Culturais é compreender o funcionamento da cultura, observando como as identidades são construídas e organizadas para os sujeitos e os grupos, dentro de comunidades diversas no mundo moderno. Em torno deste assunto, autores como Armand Mattelart, Érik Neveu, Jonathan Culler oferecem uma gama de discussões. No Brasil, alguns grupos de estudos também nos oferecem muitas contribuições: Marisa Vorraber Costa, Alfredo Veiga-Neto, Jorge Larrosa, Nídia Regina Limeira de Sá. Sobre a questão da surdez encontramos pesquisadores de várias áreas de atuação: Oliver Sacks

(psicanálise), Márcia Goldfeld (fonoaudiologia, psicologia e educação), Carlos Skliar (educação) e muitos outros que nos permitiram mergulhar no mundo dos surdos.

Diante das discussões, o trabalho da leitura com surdos, deve ser configurado nas questões das diferenças. “A identidade surda se constrói dentro de uma cultura visual. Essa diferença precisa ser entendida não como uma construção isolada, mas como construção multicultural” (SKLIAR, 1998, p.57). Respeitar as diferenças é compreender que a língua de sinais corresponde ao meio mais simples e natural para o desenvolvimento das crianças surdas. Nesse sentido, de acordo com Goldfeld (2002), os problemas que os surdos enfrentam em relação à aquisição de linguagem se deve a um fator mais social do que pessoal, uma vez que eles não têm impedimentos físicos para adquirirem uma linguagem. Muitas vezes, o meio social em que a criança surda está inserida não proporciona um aprendizado adequado e nem garante condições para que ela possa adquirir de forma espontânea, a língua de sinais, e ter possibilidades de se tornar um leitor competente.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos se baseiam em pesquisas quali-quantitativas interpretativas em educação, o que repercute na coleta de registros, observação participativa, investigação do tema proposto, discussão dos resultados e a possível quantificação e cruzamento das informações obtidas. A escolha da pesquisa se reflete num contexto educacional que permite o envolvimento do pesquisador ora como sujeito da ação (enquanto pesquisador), ora como participante da ação (enquanto observador da

comunidade surda). O termo ‘pesquisas interpretativas’, segundo Erickson (1996)¹, refere-se a todo conjunto de enfoques de investigação observacional participativa. Como afirma Vasconcelos (2002, p. 281), “as pesquisas qualitativas servem de análise e ainda criam condições que contribuem para a formação de professores mais reflexivos”.

Outro tipo de pesquisa também utilizado é o estudo de caso, uma vez que privilegiamos um caso em específico para a investigação — turmas de crianças surdas (pré-alfabetização e alfabetização) da Escola ANPACIN. De acordo com Ludke e André (1986, p. 17), “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”. Assim, dentro de uma situação social da escola (um centro educacional para surdos) procuramos destacar as peculiaridades do ensino de leitura e literatura para crianças de 02 a 05 anos — como se caracteriza a leitura e o contato com os textos na mais tenra idade, sabendo que o aprendizado é por meio da LIBRAS². Ao considerar os significados locais, como o contexto e a cultura, Ludke; André (1986, p. 18-19) destacam:

[...] Os estudos de caso enfatizam a ‘interpretação em contexto’. Um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa. Assim, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determinada a que estão ligadas.

Uma revisão bibliográfica também será realizada, ou seja, um levantamento de obras que tratam do tema proposto pela pesquisa, de assuntos referentes à surdez, à leitura,

¹ A obra de Frederick Erickson (1996) provém da versão espanhola e pode ser encontrada nas referências. O autor propõe a discussão sobre os métodos de pesquisa e investigação.

² Em 1994, a lingüista Lucinda Ferreira Brito utiliza a abreviação em suas pesquisas — Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – (GOLDFELD, 2002, p. 32).

ao ensino de literatura, para um suporte teórico e embasamento das discussões. Em seguida o desenvolvimento de um trabalho prático de observação em sala de aula, juntamente com professores e alunos, para investigar, analisar, discutir sobre o ensino-aprendizagem da leitura literária para surdos.

A nossa pesquisa pretende observar e investigar como é o processo de ensino-aprendizagem da leitura e o contato com o texto literário, levando em conta o histórico da comunidade surda, a luta de grupos minoritários, baseando-se na teoria dos Estudos Culturais em Educação e em Sociologia da Leitura ao retratar algumas instâncias mediadoras da leitura (a escola, a biblioteca, a família) para a formação de crianças surdas leitoras.

O primeiro passo centraliza-se em um trabalho de observação: na sala de aula para a escolha das turmas, na biblioteca para o levantamento do acervo e dos livros e textos utilizados pelos alunos. As turmas selecionadas são duas do Ensino Básico (alunos de 02 a 05 anos — pré-alfabetização e alfabetização). Tal escolha se justifica por ter existido mudanças no ensino e algumas turmas sofreram com processos de adaptação quando a escola passou do método oralista para a proposta bilíngüe de ensino; as turmas iniciantes eram as únicas, cujo aprendizado inicial era por meio da LIBRAS, o que tornava interessante conhecer o processo desde o início.

O segundo passo diz respeito ao acompanhamento das turmas selecionadas uma ou duas vezes na semana (nas quartas e/ou nas sextas-feiras durante um período letivo) para uma ‘observação participante’, ou seja, além de observar as crianças e o contexto de sala de aula, participar juntamente com as mesmas deste processo de ensino-aprendizagem. Simultaneamente, as visitas à biblioteca e o estudo bibliográfico serão realizados.

O terceiro e último passo consiste na elaboração de questionários que serão entregues à coordenadora pedagógica, às professoras, à bibliotecária e aos pais dos alunos

(das crianças). Depois de recolher todo o material, os questionários, as anotações, o levantamento bibliográfico, realiza-se, então, a discussão dos resultados.

Da organização da dissertação: o primeiro capítulo prescreverá o percurso teórico, abordando a questão da leitura, os estudos da Sociologia da Leitura, a Literatura Infantil, destacando o leitor surdo e os Estudos Culturais. O segundo capítulo será a discussão em torno dos mediadores da leitura (escola, família e biblioteca) no contexto educacional da ANPACIN, em seguida, comentários em torno da produção literária para surdos e a leitura dessas obras.

Por fim, nas considerações finais, que retomam os objetivos propostos pela nossa pesquisa e as discussões, abordamos os resultados alcançados e propomos sugestões para trabalhos futuros.

I. PERCURSO TEÓRICO

Em tempos que se discute tanto a respeito da leitura e da formação de leitores, torna-se importante abordar a questão da leitura literária, enfocando os mediadores — família, escola e biblioteca — como atuantes no processo do aprendizado da leitura das crianças. Nessa dinâmica, o leitor surdo é destacado e questões que retratam o ensino da leitura e da literatura na escola ANPACIN são configuradas, levando em conta a cultura surda, sua identidade e sua singularidade.

1.1 A Questão da Leitura

[...] Saber o que é um livro é, em primeiro lugar, saber como é que ele foi lido (ESCARPIT, 1969, p. 189).

Preocupados com o desenvolvimento de cidadãos vivamente orientados para a vida e para o mundo, pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento têm discutido muito a respeito da leitura e formação de leitores, pois tem-se observado uma carência no meio escolar e no meio social de trabalhos e de abordagens que privilegiem o ato de ler. O problema do ensino da leitura nas escolas, como afirma Isabel Solé (1998, p. 33), está situado na própria conceituação do que é leitura, na maneira como os educadores vêem a questão da leitura e do papel que ela ocupa no plano educacional. Nesse sentido, é necessário que instituições educacionais possam rever o conceito de leitura e admitir o exercício da mesma como algo que promova a qualidade de vida em sociedade.

A leitura, definida por Isabel Solé (1998, p. 22-24), caracteriza-se por um processo de interação entre o leitor e o texto, implicando na construção do significado do texto pelo

leitor, tendo em vista seus objetivos, a formulação de hipóteses e previsões, a verificação das mesmas e o entendimento e a interpretação. A leitura vem a ser uma interação autor-texto-leitor, cuja mediação se faz via texto ou pelas interferências do próprio professor no processo de ensino-aprendizagem. Assim, nos dizeres de Regina Lúcia Péret Dell'isola (1996, p. 70):

[...] O ser humano é sujeito praticante de leitura, uma vez que decifra, compreende, interpreta, avalia o signo. Sendo sujeito leitor, simultaneamente, lê palavras, formas, cores, sons, volumes, texturas, gestos, movimentos, aromas, atitudes, fatos. Este sujeito interage com diversas formas de linguagem, através da sua leitura do mundo.

Nesse contexto, como afirma Paulo Freire (1986, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, ou seja, mesmo antes de lermos as palavras e de conhecermos os códigos da escrita já realizamos a leitura — a leitura do mundo que nos cerca, pois somos capazes de atribuir sentido (leitura) pela maneira que o ‘eu’ interage no mundo.

De acordo com Eliana Yunes (1995, p. 185-186), o ato de ler implica em sensibilidade e prazer — “Ler significa descortinar, mudar de horizontes, interagir com o real, interpretá-lo, compreendê-lo e decidir sobre ele”. A leitura precisa ser cultivada e trabalhada, assim como o prazer pelo ato de ler. Crianças, jovens e adultos precisam descobrir e redescobrir o sentido de ler — ler para ter conhecimento e para a vida. O ato de ler leva o leitor a buscar novos horizontes, a conhecer o mundo dos outros, a questionar, a rever conceitos e, num processo de amadurecimento, a transformação interna do próprio ser — ler significa buscar o significado das coisas e da vida e refletir sobre elas.

O tema da leitura tem sido objeto de numerosas investigações e abordado de maneiras diferentes sob variados enfoques. Diante do contexto, a figura do leitor alcançou

relevância no ato da leitura e tornou-se parte integrante e “elemento ativo no processo de comunicação literária” (AGUIAR, 1996, p. 23). A partir desse enfoque e do assunto a ser discutido pela pesquisa, centralizamos os estudos pertinentes à Sociologia da Leitura e dos Estudos Culturais em educação, destacando a figura do leitor surdo.

1.1.1 Sociologia da Leitura: os mediadores

A Sociologia da Leitura, de acordo com Vera Teixeira de Aguiar (1996), é um segmento da Sociologia da Literatura e tem início nos finais dos anos cinquenta com estudos da Escola de Bordéus, tendo como representante Robert Escarpit e sua equipe. O objetivo é estudar o público como elemento atuante no processo literário, observando “as preferências de público, levando em conta os diversos segmentos sociais que interferem na formação do gosto e servem de mediadores da leitura” (AGUIAR, 1996, p. 23). Os estudos prescrevem a compreensão do público leitor no panorama social, abordando histórias individuais e práticas de leitura, enfatizando o papel dos mediadores: biblioteca, editora, livraria, imprensa, sistema de distribuição, eventos culturais, igreja, escola, família etc.

Além da representação de Robert Escarpit, Regina Zilberman (2001, p. 75) cita o livro de L. L. Schiicking, *A sociologia do gosto literário*, obra publicada em 1923, bem antes dos estudos sociológicos surgidos nos anos cinquenta. Nos dizeres da autora, o estudo:

[...] procura evidenciar em que medida o público consiste em fator ativo, pois as mudanças de critérios e preferências interferem não apenas na circulação, e portanto na fama dos textos, mas também na sua produção. [...] uma ciência da leitura, de orientação sociológica, nasce do cruzamento de dois processos: o que leva em conta a história, buscando no passado a configuração e o fortalecimento de certas práticas; e o

que se apóia no presente, para entender a que procedimentos estão sendo conferidas relevância e difusão institucional (ZILBERMAN, 2001, p. 75 e 82).

Robert Escarpit (1969), em sua obra *Sociologia da Literatura* (primeira publicação em 1958), tematiza a relação livro, leitura, literatura dentro da abordagem sociológica, enfatizando o fato literário, a produção e a relação obra e público. Segundo o autor, a literatura toma consciência de sua dimensão social a partir de 1800, quando os estudos sobre literatura e sociedade se iniciam; tem-se a contribuição da doutrina determinista de Taine (a raça, o meio, o momento), da teoria marxista e da literatura comparada. Surge grande número de iniciativas e pesquisas, no entanto, somente a partir de 1945 a UNESCO permite a divulgação das informações a respeito dos aspectos coletivos da literatura, o que contribui para a formação de vários centros de pesquisa sobre a Sociologia da literatura (ESCARPIT, 1969, p. 13-19).

No quinto Congresso de Leitura (COLE), promovido pela ALB (Associação de Leitura do Brasil) em Campinas/SP no ano de 2002, a antropóloga Michèle Petit (2002) retratou a importância das bibliotecas, do professor e do bibliotecário como mediadores da leitura. Apresenta a biblioteca como um espaço mediador, comparando-a a jardins interiores — “*jardines interiores, uma biblioteca donde podia explorar*” (p. 4). Fala da leitura e da biblioteca como um momento e um espaço para que o indivíduo possa descobrir-se e construir sua subjetividade — “*um spacio para descubrisse o construisse, para elaborar su subjetividad*” (p. 5). Um lugar que nos leva a outro, um espaço entre o mundo interior e o exterior do leitor, momentos de prazer, de refúgio, de reconstrução, enfim “*la lectura como práctica íntima*” e a biblioteca como “*el spacio privilegiado de um intercambio individual*” com um adulto ou um profissional que favorece “*la sociabilidad, la integración em el grupo*” (p. 13-14). Nesse sentido, o professor e o bibliotecário

desempenham importantes papéis na mediação, pois ao compartilharem as suas paixões e conhecimento pelos livros aos alunos e/ou frequentadores das bibliotecas, tocam no íntimo de cada um de maneira particular, contribuindo para despertar o gosto e a paixão pela leitura e pelos livros (p. 14).

Quanto à formação do leitor no âmbito escolar e familiar, Ezequiel Theodoro da Silva (1983) e Eveline Charmeux (1995) destacam as duas instituições sociais como elementos fundamentais para o processo de formação das crianças leitoras. A escola surge como uma prática social criada para transmitir cultura e saber, visando à formação do sujeito leitor, assim, expressões como ‘aprender a ler’ e ‘ler para aprender’ ganham significado a partir de um trabalho escolar eficiente, com bibliotecas equipadas, projetos de incentivo à leitura e professores preparados e conscientes da responsabilidade de formar leitores competentes para a sociedade, para a vida. A família, nesse contexto, deve trabalhar em conjunto com a escola, uma complementaridade no aprendizado das crianças. As várias situações cotidianas que descrevem uma positividade na relação dos pais com a leitura, conseqüentemente, refletem no entendimento da criança pelos textos escritos. O hábito da leitura no contexto familiar é exemplo e incentivo para os filhos se tornarem leitores.

1.1.2 Leitura Literária: a literatura e suas funções

Ao abordar a questão da Leitura pensamos também na Literatura. E sobre o termo ‘literatura’, surgem logo vários questionamentos, pelos quais muitos estudiosos, escritores e críticos literários têm-se debruçado por longas datas — 1- O que é literatura?, 2- Qual é a função da literatura?, 3- Qual é a importância da literatura para a sociedade e para o homem?

De acordo com Vitor Manuel de Aguiar e Silva (1968, p. 19-20), o vocábulo ‘literatura’ deriva do termo latino *litteratura* que significa instrução, saber relativo à arte de ler e escrever, gramática, alfabeto, erudição. Ao longo dos séculos a palavra ganhou várias significações — poesia, produção resultante da atividade do letrado, conjunto de obras literárias de um país, até chegar, na penúltima década do século XVIII, a designar o fenômeno literário em geral. Mas como o próprio autor afirma, não devemos ceder, “porém, à ilusão de tentar definir por meio de uma breve fórmula a natureza e o âmbito da literatura, pois tais fórmulas, muitas vezes inexactas, são sempre insuficientes” (AGUIAR E SILVA, 1968, p. 23).

Os questionamentos sobre a concepção da literatura levam os pesquisadores de estudos literários a um consenso — o de que a literatura não pode ser definida objetivamente. Para Terry Eagleton (1997, p. 11-12), o termo ‘literatura’ depende da maneira pela qual alguém resolve ler, assim, o modo como vemos a literatura é sempre ideológico, pois a concepção é histórica e socialmente marcada pelas sociedades que a concebem. Seguindo as mesmas idéias, Antoine Compagnon (1999, p. 44) diz que a literatura representa uma realidade complexa, heterogênea e mutável. “A definição de um termo como a literatura não oferecerá mais que o conjunto das circunstâncias em que os usuários de uma língua aceitam empregar esse termo” (COMPAGNON, 1999, p. 44-45). Nas palavras de Ezequiel Theodoro da Silva (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 21) a literatura se define como:

[...] palavra em liberdade, de infinitos caminhos e direções, puxando o interlocutor para a prática da participação e do prazer. Das caminhadas curtas ou longas, da penetração nas surpresas impactantes da ficção, resulta sempre um olhar diferente, talvez mais inteligente, mais sensível, mais humilde.

Ou ainda nas palavras de Antonio Candido (1989, p. 112) uma concepção de literatura pode assim ser compreendida:

Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

Ao refletir sobre o papel e a função da literatura, Antonio Candido (1972) aborda em sua obra as variações da função humanizadora, caracterizada como a capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade no homem (CANDIDO, 1972, p. 803). O autor enfoca três funções da literatura: **I- Função psicológica**, entendida como a necessidade universal de ficção e de fantasia que o ser humano precisa, **II- Função formativa**, como aquela que contribui para a formação da personalidade, **III- Função integradora**, como aquela que contribui para o conhecimento do mundo e do ser. A literatura é capaz de satisfazer a necessidade do homem (satisfaz as suas carências), promover um equilíbrio psíquico, contribuindo para a formação do indivíduo, por meio da reflexão, organização do espírito do leitor, organização do próprio mundo e compreensão das coisas. Portanto, a literatura como força humanizadora corresponde a sua capacidade de exprimir o homem para atuar na formação do próprio homem:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO, 1989, p. 122).

A literatura, de acordo com Regina Zilberman (2001, p. 55), cumpre um papel social na medida em que propicia ao sujeito-leitor uma leitura que rompe, que produz uma ruptura no interior do indivíduo, mas ao mesmo tempo alarga as suas oportunidades de compreensão do mundo e do universo do próprio ser. Nessa mesma direção, Robert Escarpit (1969, p. 200) afirma que a leitura literária se constitui de forma social e associal, pois “suprime as relações do indivíduo com o seu mundo para ir reconstruir outras com o mundo da obra. É por isso que a sua motivação é quase sempre uma insatisfação, um desequilíbrio entre o leitor e o meio”.

Regina Zilberman (1990) propõe, em seu artigo *Sim, a literatura educa*, uma discussão em torno da literatura e a sua relação com a educação. A literatura, no início, não fazia parte do currículo escolar, era integrada a outros estudos (Gramática, Lógica, Retórica, Línguas, História etc.). Somente a partir da Revolução Francesa (1789) é que a literatura torna-se um objeto de estudos da história literária, consolidando-se décadas posteriores em toda a Europa com o ensino da literatura, propriamente dito (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 14-15). Quando a literatura é então institucionalizada nas escolas, surge a crise do próprio ensino — há um questionamento das origens e do papel da literatura. Hoje, o ensino da literatura apresenta uma outra responsabilidade — a preocupação com a formação do leitor:

A leitura do texto literário constitui uma atividade sintetizadora, na medida em que permite ao indivíduo penetrar o âmbito da alteridade, sem perder de vista sua subjetividade e história. O leitor não esquece suas próprias dimensões, mas expande as fronteiras do conhecido, que absorve através da imaginação mas decifra por meio do intelecto (ZILBERMAN; SILVA, 1990, p. 19).

Para Vera Teixeira de Aguiar (2004), tanto a leitura quanto o ensino de literatura fazem referência a um comportamento cultural que precisa ser cultivado, pois quanto mais condições de experiência e aprendizagem e o contato com a literatura pela criança, maior será a chance de formarmos leitores competentes:

O ato de ler significa diálogo com o texto, descoberta de sentidos não-ditos e alargamentos dos horizontes do leitor para realidades ainda não visitadas. Por isso, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes (AGUIAR, 2004, p. 28).

Para o desenvolvimento de um ensino de literatura que realmente forme leitores, é preciso compreender o que é literatura, a sua concepção, refletir sobre os seus limites e ter uma teoria a serviço da prática, a partir daí trabalhar com esse objeto tão complexo que é a literatura. O ensino de literatura deve estar condicionado a cotidianidade dos leitores e ao entendimento que se faz do termo literatura. Conhecer a literatura é fundamental para o desenvolvimento do ensino, além de contribuir para a formação efetiva de leitores. Outra questão que se coloca é referente ao público a que se destinam as obras literárias a serem trabalhadas, no caso de nossa pesquisa, o leitor surdo criança é destacado, assim, algumas considerações acerca da Literatura Infantil tornam-se necessárias para a discussão.

1.1.3 O Papel da Literatura Infantil

Ao tratar da questão da leitura e do ensino de literatura, torna-se importante uma discussão em torno da Literatura Infantil, uma vez que privilegiamos a formação de crianças leitoras. O próprio estatuto da Literatura Infantil está vinculado à noção de criança, tal como a conhecemos hoje. A partir do século XVIII, com o aparecimento de um

novo modelo de sociedade, da configuração da família burguesa, surge a infância propriamente dita, pois as crianças, até então, eram tratadas como ‘adultos em miniatura’ (ZILBERMAN, 1984).

Em virtude de tais mudanças sociais e até mesmo culturais, as escolas passam a ganhar espaço e, em decorrência da necessidade de se ocupar da infância, a instituição torna-se a intermediária entre a criança e a cultura, servindo-se da leitura para educar as crianças (ZILBERMAN, 1984, p. 12-13). A leitura e a formação de um público leitor se expandiram nesta época, assim como a ascensão da pedagogia. Nesse contexto, a literatura infantil aparece ligada à função educativa, de fins pedagógicos, vinculando o seu surgimento à prática da leitura.

Sabe-se que os livros infantis, desde o seu surgimento, estiveram ligados à educação, com fins moralizantes. Só mais tarde, como afirma Ana Maria Machado (1999, p. 33), é que adultos e crianças passaram a compartilhar histórias por amor e os livros que foram escritos para adultos tornam-se infantis por adoção.

A literatura infantil brasileira vem a florescer somente no final do século XIX, muito tempo depois da literatura infantil européia (século XVIII). O país vivia um tempo de modernização, deixava de ser Imperial para torna-se Republicano. Crescia nesse contexto, a sistematização de um esforço para a formação de uma literatura infantil brasileira. Era um ambiente favorável ao contato com os livros, pois à medida que as cidades cresciam, o consumo pela cultura e a preocupação com a escolarização aumentavam (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Com a conseqüente valorização da escola, há uma profunda preocupação com a deficiência do material destinado à leitura para crianças. Muitos intelectuais, professores e jornalistas se unem e começam a produzir obras infantis — projeto de um Brasil moderno. Estimulam o surgimento de livros infantis brasileiros, pois até então, havia se multiplicado

apenas as traduções e as adaptações de obras estrangeiras. Além da adaptação dos modelos europeus, o Brasil também se apropriou do projeto educativo e ideológico que via no texto infantil um forte aliado para a formação dos cidadãos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 32).

Entre 1920-1945, a produção literária para crianças aumenta, não somente pelo número de obras e o volume das edições, mas pelo interesse das editoras pela literatura infantil. Na grande necessidade de escreverem histórias para crianças, vemos a figura inovadora de Monteiro Lobato com sua obra *A Menina do Narizinho Arrebitado* (1920), publicada em 1921 com o título *Narizinho Arrebitado* e o subtítulo 'segundo livro de leitura' para uso das escolas primárias. Em 1931, acrescida de outras histórias e, com o título de *Reinações de Narizinho*, a obra torna-se um ícone da literatura infantil de Lobato e, conseqüentemente, da literatura infantil brasileira — é o início de uma das etapas mais férteis da ficção brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991, p. 47).

A indústria do livro para crianças é firmada nas décadas de 1960, quando uma grande quantidade de livros é publicada e a profissionalização dos escritores é estabelecida. É uma época de grandes conquistas, pelas quais obras mais maduras com consciência política e libertária são produzidas, destacando figuras como: Lygia Bojunga Nunes, Ziraldo, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Clarice Lispector e outros.

A narrativa infantil contemporânea aderiu à temática urbana e, muitas vezes, fez-se de porta-voz das denúncias da crise social brasileira que se estabelecia. Retratou temas até então não questionados e evitados pela literatura infantil: a separação conjugal, o amadurecimento sexual de meninos e meninas, o preconceito racial, a marginalização de crianças nas cidades, a marginalização dos velhos. Os escritores apresentaram e continuam apresentando um compromisso com a modernidade e um esforço renovador em tentar romper com as amarras da pedagogia escolar (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Diante da discussão em torno da literatura infantil, o que se coloca é que, da necessidade de investimentos na educação infantil, o livro literário tornou-se livro de leitura de uso escolar, houve a escolarização da leitura literária. De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2001, p. 243), ‘o pecado original’ da literatura infantil foi ter nascido ligada com a educação e sobre esse assunto surgem muitas propostas que tentam redirecionar o estatuto literário do livro infantil.

Outra questão que se coloca é sobre o papel da literatura infantil, seja a leitura ligada à escola, ou então a leitura por curiosidade, por prazer, a literatura para crianças apresenta a responsabilidade, assim como a literatura não-infantil, de formar leitores. Ao refletir a respeito desse assunto, pensamos na formação de crianças surdas leitoras, um público que apresenta suas peculiaridades, suas diferenças que, para a leitura de textos devem ser levadas em consideração. Como se concretiza a leitura de textos literários pelas crianças surdas? Como é feita a mediação no processo de leitura para este público? Qual a importância da família, da escola, da biblioteca para a formação do sujeito surdo leitor? Reflexões como estas serão abordadas para configurar o ensino de literatura para crianças surdas na ANPACIN.

1.2 O Leitor Surdo em Questão

O mundo atual vive um momento de transformações e de grande instabilidade, em que as bases da sociedade são questionadas e (re)pensadas, surgindo novas propostas, novas culturas e novas identidades. Nessa chamada crise da ‘pós-modernidade’, todos os segmentos sociais, políticos e culturais estão sendo discutidos e (re)discutidos sob outros olhares. Nesse contexto, são observadas no Brasil algumas mudanças significativas em

relação à educação para surdos, mesmo que paulatinamente, pelas quais os educadores adquirem consciência do que é a cultura surda, respeitando a identidade dos surdos.

Ao olharmos a história dos surdos, iremos perceber constantes lutas, dissabores e opressões ao longo dos tempos. Na Antigüidade, segundo registros, os surdos, considerados deficientes, eram mortos. No Judaísmo e no Cristianismo, a surdez adquire certa significação e os surdos são tratados como outras pessoas quaisquer. A partir do Renascimento e do Iluminismo, os surdos, designados como ‘anormais’, são isolados da sociedade (SÁ, 2002, p. 51-52). Até o século XV persiste a idéia de que os surdos eram primitivos e não poderiam ser educados (GOLDFELD, 2002, p. 28).

Os primeiros educadores surgem a partir do século XVI. Na Espanha, o monge beneditino Pedro Ponce de Leon (1520-1584) dedicou-se a ensinar quatro surdos a falar grego, latim e italiano, e também ensinou conceitos de física e astronomia, utilizando uma metodologia manual das letras do alfabeto, da escrita e oralização (GOLDFELD, 2002, p. 28), (SACKS, 1998). Em 1750, o abade Charles Michel de L'Épée aprende a língua de sinais com surdos que perambulavam pelas ruas de Paris e, demonstrando interesse por instruir um grupo de crianças surdas, cria os ‘Sinais Metódicos’ — combinação da língua de sinais com a gramática sinalizada francesa (GOLDFELD, 2002, p. 28-29).

O século XVIII é considerado o período fértil da educação dos surdos: aumento de escolas para surdos, a língua de sinais propicia aos surdos aprender e dominar diversos assuntos e a exercer várias profissões. Em 1815, o professor americano Thomas Hopkins Gallaudet viaja para a Europa para ter informações a respeito da educação de surdos. Acompanhado de Laurent Clerk (aluno do abade L'Épée), o professor funda a primeira escola permanente para surdos nos EUA. Em 1864, tem-se a fundação da primeira universidade para surdos — Universidade Gallaudet ¹ (GOLDFELD, 2002, p. 30).

¹ Atualmente, além desta universidade existe apenas a Tsukuba College of Technology, no Japão

No Brasil, em 1855, o professor surdo francês Hernest Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, inicia um trabalho de educação de duas crianças surdas. Dois anos depois, em 26 de Setembro, é fundado o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) no Rio de Janeiro (GOLDFELD, 2002).

O primeiro método que se tem conhecimento a respeito da educação para surdos é o chamado 'Manualismo' — variações manualizadas da língua oral. A partir do século XIX, esse método é substituído pelo Oralismo — imposição do uso da língua oral aos surdos —, juntamente com o surgimento do modelo clínico-terapêutico e da Educação Especial. O insucesso do Oralismo leva educadores, em meados do século XX, a substituí-lo pela chamada Comunicação Total (Total Approach) — práticas diversificadas com a combinação da língua oral e dos gestos, levando ao correto uso da língua oral. Atualmente tem-se uma nova proposta, denominada de Bilingüismo, em que a criança tem acesso às duas línguas — a língua de sinais e a língua oral (SÁ, 2002, p. 57-58). A educação bilíngüe consiste em um ato político que envolve novas representações sobre a surdez, a valorização da língua de sinais como primeira língua, o ensino da língua portuguesa como segunda língua e novas propostas pedagógicas para o letramento da criança surda.

A partir de 1911, no Brasil, seguindo uma tendência mundial, o INES estabelece o Oralismo como proposta de ensino. No final de década de 1970, chega ao país a Comunicação Total e somente na década seguinte o Bilingüismo é adotado como nova proposta na educação de surdos, com base em pesquisas da professora lingüista Lucinda Ferreira Brito (GOLDFELD, 2002). Sabemos que atualmente as três metodologias convivem juntas e as instituições são livres para escolherem a sua filosofia de trabalho.

Apesar das referidas tentativas de mudança, quando falamos em surdez ou pessoas surdas, logo surge uma imagem representada em nossa memória. Para as pessoas não habituadas a lidar com sujeitos surdos, a representação da surdez continua ligada à

deficiência e, sendo este sujeito deficiente, acreditam que ele precisa ser medicado e reabilitado ao convívio do mundo oralizante.

Assim, nos dizeres de Nídia Regina Limeira de Sá (2002, p. 48-49):

Poderíamos dizer, então, que o termo ‘surdo’ é aquele com o qual as pessoas que não ouvem referem-se a si mesmos e a seus pares. Uma pessoa surda é alguém que vivencia um déficit de audição que o impede de adquirir, de maneira natural, a língua oral/auditiva usada pela comunidade majoritária e que constrói sua identidade calcada principalmente nesta diferença, utilizando-se de estratégias cognitivas e de manifestações comportamentais e culturais diferentes da maioria das pessoas que ouvem.

Nesse sentido, é importante reforçar que a surdez vista como uma diferença e não como uma deficiência, permite que as pessoas encarem os surdos dentro das suas singularidades como indivíduos que são dotados de cultura, história e necessidades que devem ser respeitadas. A criança surda, quando aceita em suas individualidades e inserida num processo de letramento de acordo com suas necessidades, tem o seu pleno desenvolvimento cognitivo assegurado.

1.2.1 Estudos Culturais: a cultura surda

Dada a importância da leitura e da literatura como interação social e cultural, a presente pesquisa se vale das contribuições dos Estudos Culturais em Educação, o que nos possibilita compreender melhor as singularidades da comunidade surda, caracterizada por uma minoria que luta pela afirmação de sua identidade no meio social ‘ouvinte’. Como afirma Silveira (2000, p. 178), a comunidade em questão tem em suas formas de

representação a legitimidade de uma cultura visual que leva uma minoria surda a ser uma minoria ‘diferente’, mas não ‘deficiente’:

As representações de surdez que se inspiram num modelo antropológico e atualmente buscam um horizonte de legitimação nos Estudos Culturais, vêem a comunidade dos surdos como possuindo uma cultura com traços distintivos peculiares, com uma Língua própria (a Língua dos Sinais) e, em consequência, formas particulares de organização (inclusive social) e de representação (SILVEIRA, 2000, p. 177-178).

Os Estudos Culturais se inserem em um campo de estudos muito novo e os conceitos ainda não possuem contornos bem definidos. De acordo com Culler (1999, p. 49):

O projeto dos estudos culturais é compreender o funcionamento da cultura, particularmente no mundo moderno: como as produções culturais operam e como as identidades culturais são construídas e organizadas, para indivíduos e grupos, num mundo de comunidades diversas e misturadas.

Para compreender a configuração dos Estudos Culturais, voltemos ao século XIX na Inglaterra. Palco da Revolução Industrial, o país assiste ao desenvolvimento de um debate acerca da cultura — onde se discute a cultura dos grupos sociais, compreendendo-na dentro das relações e sistemas de poder (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 13-14).

Quanto às fontes dos Estudos Culturais, segundo Mattelart; Neveu (2004), Costa; Veiga-Neto (2000), Culler (1999), quatro figuras são consideradas ‘os pais fundadores’ dos estudos: Richard Hoggart (1918 -), Raymond Williams (1921 – 1988), Edward P. Thompson (1924 – 1993) e Stuart Hall (1932 -). Os trabalhos de Richard Hoggart (*The uses of literacy* – 1957) e de Raymond Williams (*Culture and society* – 1958) são as obras que inauguram, na Grã-Bretanha, os novos estudos no Centro de Estudos Culturais

Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies — CCCS) da Universidade de Birmingham. Além destes trabalhos, o crítico literário Culler (1999) acrescenta como obra pioneira dos Estudos Culturais o estudo realizado pelo teórico literário francês Roland Barthes (*Mitologias* – 1957).

Richard Hoggart é o fundador do ‘Centre for Contemporary Cultural Studies’ em Birmingham. Em 1957 publica o livro *The Uses of Literacy: Aspects of Working — Class Life with Special References to Publications and Entertainments*, traduzido para o francês com o título reduzido de *La culture du pauvre* [A cultura do pobre]. Também há uma edição portuguesa da obra em 2 volumes (*As utilizações da cultura: aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*, 1993). A obra relata a influência da cultura difundida pelos modernos meios de comunicação entre a classe operária (MATTELART; NEVEU, 2004, p. 42).

Raymond Williams publica, em 1958, *Culture and Society*, obra que apresenta uma genealogia do conceito de cultura na sociedade industrial. Edward Thompson, em 1963, publica sua obra *The Making of the English Working Class*, na qual apresenta uma reflexão sobre a história de um grupo social. E Stuart Hall não é considerado autor de obras de referência, mas produz muitos artigos e, como diretor do Centro (sucessor de Hoggart em 1968) coordena a maioria dos grandes trabalhos, apresentando uma produção científica amadurecida a partir de 1970. Além destes, outras personalidades também contribuíram para os avanços dos Estudos Culturais — Mathew Arnold, Stuart Mill, Thomas Carlyle, Frank Raymond Leaves (MATTELART; NEVEU, 2004).

A teoria dos Estudos Culturais, considerada um núcleo marginal de pesquisa pelos teóricos da época, só tem seu reconhecimento institucional a partir de 1960. Em 1970 vê o florescimento de discussões sobre as temáticas — culturas jovens e operárias, a recepção da mídia, as resistências populares — na Escola de Birmingham. A partir de 1980, com a

expansão dos estudos, surgem trabalhos ligados ao ‘gênero’, à ‘etnicidade’ e às ‘práticas de consumo’. Mas a expansão e a difusão das pesquisas pelo mundo consolida-se fortemente nos anos 1990, registrando trabalhos e pesquisas sobre as relações culturais entre os grupos sociais e questões ligadas à identidade, pensando o sujeito em sua individualidade, enfatizando a diferença, a diversidade, a desigualdade (SÁ, 2002), (LARROSA; SKLIAR, 2001).

De acordo com Mattelart; Neveu (2004, p. 72-75), quando a cultura, como núcleo do comportamento, é pensada em uma problemática do poder surgem quatro interrogações teóricas: 1- **Noção de Ideologia**, 2- **Temática da Hegemonia**, 3- **Especificidade do poder cultural** e 4- **Problemática da identidade**. Interrogações essas muito importantes, uma vez que a nossa pesquisa pretende discutir questões ligadas à cultura e à educação de grupos minoritários — a cultura surda.

Noção de Ideologia: pensar nos sistemas de valores e de representações, em um contexto dado, que levam aos processos de resistência ou aceitação dos discursos dominantes (de poder).

Temática da Hegemonia: “uma construção do poder pela aquiescência dos dominados aos valores de ordem social, pela produção de uma ‘vontade geral’ consensual”.

Especificidade do poder cultural: a ‘resistência’ que as classes populares podem exercer (obstáculos à dominação, conflito social, indiferença prática ao discurso dominante).

Problemática da identidade: questionamento sobre os modos de construção das coletividades, sobre as maneiras que os indivíduos estruturam-se subjetivamente (a construção das identidades).

Os estudos sobre a surdez nos mostram a importância de uma cultura para o sujeito construir sua própria identidade e estabelecer-se como indivíduo numa dada sociedade.

Para Oliver Sacks (1998, p. 10-11), o estudo dos surdos:

[...] mostra-nos que boa parte do que é distintivamente humano em nós — não se desenvolve de maneira automática, não se compõe apenas de funções biológicas, mas também tem origem social e histórica; essas capacidades são um *presente* — o mais maravilhoso dos presentes — de uma geração para outra. Percebemos que a cultura é tão importante quanto a natureza.

A questão da escolarização do surdo é muito complexa, no entanto, esta deve ser incluída num contexto crítico relacionado à situação lingüística, social, comunitária e cultural. Assim, inserida numa política lingüística, a escolarização dos surdos permite o surgimento de projetos educacionais mais amplos.

Ao direcionar estas questões de cultura, identidade, grupos minoritários, para a formação de leitores surdos, surgem algumas indagações a respeito de uma literatura específica para surdos, de concepções de leitura e literatura tendo em vista este público. Encontramos pesquisas sobre leitura que discutem os problemas de aprendizado, as dificuldades enfrentadas, mas raríssimas que propõem uma oficina de leitura e apontam trabalhos alternativos para trabalhar o texto em sala de aula, sem falar da falta de materiais didáticos específicos.

Quanto à literatura, como já afirmamos na introdução, basicamente se resumem em três trabalhos. O primeiro da professora Rosa Hessel Silveira (2000) que propõe uma discussão, dentro da Literatura Infantil, das representações de sujeitos surdos, como é tratada a surdez nas obras infantis e como isso se transmite para o leitor criança. O segundo é o da professora Lodenir Becker Karnopp (Curso de Letras, ULBRA/RS) que desenvolve

trabalhos de iniciação científica com alunos surdos para adaptações de clássicos da literatura infantil, duas obras foram publicadas em 2003 — *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003). O terceiro é uma iniciativa da FENEIS (Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos) para divulgar e estimular o aprendizado da LIBRAS, cinco obras foram publicadas — *Viva as Diferenças*, *Ivo*, *Adão e Eva*, *A Árvore Surda* e *Cachos Dourados* (LEMOS; STUMPF, 2003). No capítulo a seguir reflexões sobre esse assunto serão abordadas com mais ênfase.

II. O QUE OS SURDOS E A LITERATURA TÊM A DIZER?

Neste capítulo procederemos às discussões acerca dos surdos e da literatura, focalizando os mediadores da leitura — escola, família e biblioteca, para a formação das crianças surdas leitoras no contexto da ANPACIN, em seguida uma leitura e comentários das produções literárias para surdos, verificando como se configuram as obras produzidas para esse fim.

2.1 A Escola ANPACIN

Pode-se ter ou imaginar uma fala sem um corpo, mas não se pode ter uma língua de sinais sem um corpo. O corpo e a alma do usuário dessa língua, sua identidade humana única, expressam-se continuamente no ato de comunicar-se (SACKS, 1998, p. 134).

A escola ANPACIN (Associação Norte Paranaense de Áudio Comunicação Infantil) é um centro educacional para surdos que atende crianças e jovens na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e é denominada de Colégio Modelo de Maringá.

A instituição foi criada em 1981, com o intuito de manter um Centro de Reabilitação de Portadores de Deficiência Auditiva do município de Maringá. O Centro atendia poucas crianças e funcionava anexo a uma pré-escola. Somente a partir de 1994 é que ganha sede própria. Ao contar com alunos já cursando a 3ª série do 1º Grau, o centro educacional luta para regulamentar a situação dos alunos. Em 1995 a sede passa a funcionar no campus da Universidade Estadual de Maringá. Atualmente a instituição atende crianças e jovens surdos, na Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio, adotando a proposta bilíngüe de ensino.

O centro educacional funciona nos períodos matutino, vespertino e noturno com um quadro de funcionários de 44 pessoas — diretora, coordenadora pedagógica, orientadora educacional, professores, fonoaudióloga, instrutores de Libras, bibliotecária, psicóloga, secretários, zeladores, merendeiras e monitores de Libras. O vínculo empregatício é pela Prefeitura, pelo Estado e pela Entidade Mantenedora (ANPACIN).

O Plano Curricular segue a Base Nacional Comum — Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, Geografia, História, Educação Artística, Educação Física, Biologia, Física, Química, Filosofia e a parte diversificada: Inglês, Informática e LIBRAS. Além das disciplinas comuns e as diversificadas, há os programas de apoio: Cursos de Língua de Sinais (oferecido aos alunos, familiares e à população), Oficinas de Leitura e Escrita, Língua Oral, Reforço Escolar, Orientação familiar, Orientação para o trabalho e atendimentos pedagógicos, psicológicos e fonoaudiológicos individuais.

2.1.1 Escola e Família — um contexto importante na formação de leitores surdos

Ao focalizar o papel da escola na formação do indivíduo como aquela que contribui para o desenvolvimento, que introduz a criança no mundo da leitura e da escrita, torna-se importante discutir o ambiente escolar para o aprendizado das crianças surdas, em especial, um centro educacional para surdos — a Escola ANPACIN.

Segundo pesquisas (GOLDFELD, 2002, p. 44), mais de 90% dos surdos vivem em ambiente de famílias ouvintes. Diante da realidade dos surdos no Brasil, das dificuldades com o desenvolvimento da linguagem, do choque surdo *versus* ouvinte no próprio ambiente familiar, da despreparação das famílias em relação à educação de seus filhos surdos, a escola passa a ser, talvez a primeira, senão a única (em alguns casos) instância mediadora que introduz a criança no mundo da leitura e escrita.

A criança desde muito cedo entra em contato com a leitura do mundo que a cerca, mesmo antes de ser alfabetizada na escola. Ela aprende muito com os exemplos que são observados a sua volta. Neste caso, a família é que lhe permite, ou pelo menos deveria permitir, o primeiro contato da criança com o mundo. Muitas vezes, entretanto, o primeiro contato tem início com os educadores, pois a criança passa a maior parte do tempo em creches e em escolas. De acordo com Eveline Charmeux (1995), a relação dos pais com a educação escolar deve ser prescrita na complementaridade e não na concorrência ou nas trocas de responsabilidades. A vivência em família deve colaborar para o sucesso escolar da criança. Assim, modelos e exemplos positivos de leitura no lar fazem com que meninos e meninas percebam e assimilem o valor e a função social do ato de ler e, por curiosidade, identificação, executem esse ato em suas vidas, tornando-se um hábito (SILVA, 1983, p. 56). Ao permitir experiências positivas de leitura às crianças, os pais contribuem para a formação dessas enquanto leitoras — a maneira como vêm e encaram a leitura em casa refletem nas atitudes dos filhos.

A criança deve perceber a funcionalidade da leitura e dos vários textos que encontra em seu cotidiano como exemplo: as receitas, os manuais de instrução dos aparelhos, as propagandas em jornais, revistas e *out-doors*, as correspondências, as contas, os livros de literatura etc. Participar juntamente com os pais das discussões sobre determinadas leituras, visitar e conhecer a biblioteca e as livrarias, além da participação dos pais na leitura partilhada, como ler as histórias infantis dos livrinhos ou contar histórias orais é muito importante para a formação da criança leitora.

Para Eveline Charmeux (1995, p. 119) “ter lembranças que associem prazer à cultura na mais tenra idade significa uma possibilidade maior de sucesso escolar”. Pelo menos a família deveria contribuir nesse sentido, para que depois, no processo de letramento, a escola possa reforçar e acrescentar mais experiências para este sujeito que se

torna leitor. Porém, não é o que costuma acontecer, pois nem todas as famílias têm esta consciência da importância da leitura em casa e muito menos se preocupam com a formação dos filhos leitores, ou então ‘por falta de tempo’, delegam as responsabilidades unicamente aos educadores e à escola.

2.1.2 A Família e a Leitura no contexto educacional dos surdos

Quando a criança surda nasce em uma família de ouvintes, provavelmente ela vai viver num contexto oralista, a comunicação entre ambas será, geralmente, pela língua oral, repercutindo em uma certa limitação lingüística, diferente da criança surda que nasce de pais surdos, pois esta, provavelmente terá a informação visual garantida pela Língua de Sinais (CÁRNIO, 1998, p. 120).

A maioria das famílias de surdos não está preocupada em que a criança seja sujeito de sua própria mensagem, mas com a oralização da língua; no caso do Brasil, a Língua Portuguesa. Querem que seus filhos falem, querem promover a reabilitação oral da criança com aparelhos auditivos e a convivência somente com ouvintes, desrespeitando, muitas vezes, as suas diferenças e negando a sua cultura e a sua identidade.

Nas famílias de pais surdos, a criança encontra um ambiente propício ao seu desenvolvimento, pois lhe é permitido o uso da Língua de Sinais (LIBRAS — Língua Brasileira de Sinais), preservando, de certa forma, a cultura surda que é toda voltada para o visual.

Ao observar e analisar contextos de educação para surdos na escola ANPACIN, foi possível perceber a extrema importância e necessidade da família participante na vida e no aprendizado da leitura de crianças surdas. O trabalho foi desenvolvido em duas salas: uma de pré-alfabetização com três alunos (02 a 03 anos), sendo duas meninas e um menino,

outra de alfabetização com cinco alunos (04 a 05 anos), sendo duas meninas e três meninos, em contextos familiares diversos. As duas turmas foram acompanhadas durante o período letivo de 2004, uma vez na semana (nas quartas ou sextas-feiras) no turno da tarde, perfazendo um total de 4 horas semanais. As observações consistiram em registros de sala de aula e fora dela (em ambientes como a biblioteca, o intervalo, as brincadeiras, os passeios etc.). Além de acompanhar e observar as crianças, houve uma participação e interação da pesquisadora com as mesmas. No início surgiu uma certa curiosidade das crianças por se tratar de uma pessoa estranha na sala de aula, depois, tornou-se algo do cotidiano e uma interação foi estabelecida.

Além do trabalho com as crianças, enviamos questionários aos pais das crianças para diagnóstico e registros da pesquisa, abordando assuntos referentes às questões da surdez, da educação dos filhos, da participação dos pais nas atividades escolares e das contribuições para a formação das crianças leitoras (focalizando a leitura e o contato com os livros). Os questionários foram entregues no final do ano letivo e os pais tiveram um prazo de quase um mês e meio para responder. Tanto a pesquisadora, como as professoras e a coordenadora pedagógica ficaram responsáveis pela entrega e recepção dos questionários.

Segundo diagnóstico observado na sala de aula e por meio dos questionários (questionário 3 – anexo 3) enviados aos pais, pôde-se estabelecer o seguinte quadro: **1- crianças surdas filhas de pais surdos, 2- crianças surdas filhas de pais ouvintes e 3- crianças surdas filhas de pais ouvintes e irmãos surdos (ou primos)**, e das mais diferentes camadas sociais e profissões (auxiliar de tesouraria, auxiliar de enfermagem, donas de casa, vendedor, servente de pedreiro, auxiliar de corte e costura):

Alunos da Pré-alfabetização e da Alfabetização	
1- crianças surdas filhas de pais surdos	16,5%
2- crianças surdas filhas de pais ouvintes	33,5%
3- crianças surdas filhas de pais ouvintes e irmãos surdos (ou primos)	50%

* Mais de 50% dos pais são ouvintes.

Dos oito pais, apenas dois não devolveram os questionários. O que corresponde dizer que seis pais responderam, dentre eles, foram, na maioria, as mães, apenas um pai e uma avó (pois a filha e a neta são surdas). Os 16,5% na tabela correspondem a 1 criança, os 33,5% correspondem a 2 crianças e os 50% a 3 crianças, perfazendo um total de 100% = 6 crianças. Sendo 1 criança filha de pais surdos, as demais (5 crianças) são filhas de pais ouvintes — *mais de 50% dos pais são ouvintes.

Observamos, pelas respostas às questões 1 e 2 (ver anexo 3), que a maioria das crianças apresenta casos de surdez congênita (já nasceram surdas) e de cada duas crianças uma tem mais pessoas surdas na família (pais, irmãos, primos e tios). Quanto à questão da surdez e a reação que tiveram quando descobriram que os filhos(as) eram surdos(as), os pais responderam:

3- Como você encara a questão da surdez? Quando descobriu que seu(sua) filho(a) era surdo(a) como reagiu?
P1-[Qdo descobri de minha filha foi desesperador. Da minha neta com 4 meses já desconfiava aos 8m tinha quase certeza e com 1 ano e dois meses ela já estava com o aparelho. É uma questão bastante delicada pois ainda existe muito preconceito na sociedade.]
P2-[Uma coisa normal. Se Deus quis assim. Eu reagi normal, já desconfiava.]
P3-[Já tinha um filho surdo. Então, já procurei a escola para ele.]

P4-[Já suspeitava. Chamava ela não olhava, chamava, ela não olhava e já temos na família.]
P5-[Não tive problemas, pois já sabia que ele teria algum problema, tive rubéola na gravidez.]
P6-[... foi bem difícil acreditar demorou, hoje encaramos com normalidade. Não tivemos contato com surdos antes nem o primo tivemos contato por ele morar longe.]

Nas respostas, em geral, podemos perceber que a questão da surdez não é encarada com tanta naturalidade (P6) a não ser quando os pais já tinham contato com outros surdos (P1, P2, P3), ou então, já esperavam que os filhos(as) fossem ser surdos(as) (P2, P4, P5). Ainda existe preconceito com relação à surdez e, sendo a sociedade majoritária ouvinte, os pais temem como os filhos(as) serão aceitos nessa sociedade. O preconceito que acompanha os surdos desde a Antigüidade ainda está fortemente presente e, na própria família, pois verificamos a dificuldade dos próprios pais e familiares em aceitarem seus filhos surdos.

Perguntamos aos pais se eles acompanham o desenvolvimento dos filhos(as) na escola, se prestam assistência, e se participam das atividades junto à escola (ANPACIN) (questões 4 e 5). Em geral responderam que acompanham, que auxiliam e, quando possível, participam das atividades escolares. No entanto, não souberam explicitar de que maneira prestam o auxílio em casa. Percebemos que muitas das responsabilidades com a educação fica delegada a instituição e aos professores. Os pais, diante das dificuldades em educar os filhos, sentindo-se impotentes, acabam por deixar que a escola se responsabilize pela formação das crianças.

4- Você acompanha o desenvolvimento de seu(sua) filho(a) na escola? O que você faz em casa para auxiliá-lo(a)?

P1-[Acredito que na medida do possível acompanho minha neta em todas as suas
--

atividades. Porque assim como a minha filha procuro estimulá-la de todas as formas possíveis.]
P2-[Sim. Tenho uma apostila e quando tenho alguma dúvida procuro olhar e ela me ensina muito.]
P3-[Procura. Usando língua de sinais. Quando não entendo, peço ajuda ao irmão mais velho. Ou peço que ele me mostre o que quer (quando não o entendo).]
P4-[Acompanho. Tento ajudar nas tarefas.]
P5-[Sim. Ele chega em casa, às vezes, pega seus cadernos, pinta, escreve, mas tem dia que ele não quer nem saber.]
P6-[Sim acompanhamos principalmente eu a mãe por leva-lo a todos os lugares. Nós procuramos tentar corrigir ele quando faz Libras errado e sempre tentando mostrar pra ele que ele é normal e pode fazer qualquer coisa.]
5- Você participa juntamente com seu(sua) filho(a) das atividades promovidas pela escola (ANPACIN)?
P1-[Sim, qdo é possível.]
P2-[Sim.]
P3-[Sim. Sempre quando chamada. Levo e busco todos os dias na escola.]
P4-[Ainda não. Sempre os irmãos dela estão doentes. Queria fazer o curso de LIBRAS.]
P5-[Participo, pois trago ele na escola e fico esperando.]
P6-[Se tiver, nos participamos sim.]

A respeito da comunicação, perguntamos aos pais como é a comunicação com os(as) filhos(as) (questão 7), sobre a importância dos(as) filhos(as) aprenderem a língua de sinais (questão 8) e se eles (os pais) fizeram o curso de LIBRAS oferecido pela escola. A maioria dos pais respondeu que já fizeram o curso de LIBRAS ou estão fazendo. Disseram que a comunicação é um pouco difícil (P2, P4, P6), mas fazem de tudo para poderem compreender os filhos(as) (P1, P3, P4, P6) e ficou bem claro que apresentam consciência da importância e necessidade da língua de sinais para os filhos(as) (P5, P1):

7- Como é a comunicação em casa com seu(sua) filho(a)?
P1-[Com minha filha, não falamos por sinal por ã sabíamos e ela tem uma ótima leitura labial. Com a minha neta está sendo ótimo pois ela está ensinando todos da família que curtem bastante a professorinha.]
P2-[Não é das boas, mas ela entende o que a gente quer, e às vezes sabemos o que ela quer com a expressão.]
P3-[Boa comunicação. Não tenho dificuldade, porque uso a língua de sinais.]
P4-[Do meu jeito. Ela mostra, me leva até o lugar ou objeto que ela quer.]
P5-[Antes era mais difícil, agora tento usar a língua de sinais.]
P6-[Ainda é difícil porque ele não sabe todos os sinais e nem nos, mas tentamos entender ele do jeitinho dele.]

Ao pensarmos na comunicação dos surdos com os seus pais, retornamos ao assunto da aceitação/preconceito e formação das crianças, pois estão intimamente ligados, ou seja, se existe o preconceito e dificuldade de aceitação em casa, conseqüentemente surgem inconveniências na comunicação e retrocessos na formação destes indivíduos. A criança, quando não é aceita em sua diversidade tem o seu desenvolvimento afetado e pode apresentar infinitas dificuldades no ensino-aprendizagem.

8- Na sua opinião, é importante seu(sua) filho(a) aprender a LIBRAS? Comente.
P1-[Hoje acho que sim pois é a forma que os surdos tem de se comunicar mas acho muito importante a linguagem oral pois o mundo é de ouvintes e se ã (sic) souberem se comunicar eles ficarão à margem da sociedade.]
P2-[Sim. Vai estimular muito sua convivência com outras pessoas. Não vai ficar tão nervosa e irritada.]
P3-[Muito importante. Porque fica difícil a comunicação sem língua de sinais.]
P4-[Eu acho, pois é a única forma de ela se comunicar. Temos dificuldade, mas fazemos sacrifício para trazê-la, pois sabemos da importância dela aprender.]
P5-[É muito importante. Agora ele se comunica. Ele melhorou bastante depois que começou a freqüentar essa escola.]

P6-[Sim é importante porque se ele não aprende fica difícil a comunicação eles ficam nervosos por não entender e ser entendidos isso pode retardar os estudos.]

Nas respostas é ressaltada a importância da LIBRAS para os surdos. A necessidade de uma língua como construção de uma identidade e como questão de sobrevivência, pois como os pais destacam, as crianças ficam irritadas quando não são compreendidas. Constitui-se em algo terrível quando o sujeito quer se comunicar, quer dizer e/ou expressar algum sentimento ou idéias e não consegue e/ou não é compreendido. Em P1 é destacada a importância do aprendizado da língua oral, uma preocupação constante apresentada pelas famílias, pois se vivemos numa sociedade em que há o predomínio de ouvintes e da língua oral (Língua Portuguesa), os pais querem que as crianças aprendam a língua de seu país.

9- Como você encara a questão da LEITURA em seu cotidiano, em casa? Costuma ler diariamente?

P1-[Sou professora afastada e devoro livros revistas tudo o que aparece. Os outros membros da família lêem com frequência.]

P2-[Muito bom. Sim.]

P3-[Sim, leio. Para ele, leio somente livros simples.]
--

P4-[Eu gosto de ler. O pai não lê muito.]

P5-[Mais revistas.]

P6-[Não, não costumo eu não tenho tempo para ler e meu marido menos ainda.]

Sobre a leitura, questionamos como os pais a encaram no cotidiano, se os filhos demonstram interesse pela leitura dos livros e se eles(pais) contam histórias para seus(suas) filhos(as). Em geral, responderam na questão 9, que costumam ler em casa, com algumas exceções que relatam não ter tempo para se dedicar à leitura em casa (P6). Aqui fica

fortemente expressa a importância do contexto familiar, da presença dos livros, de leitores e situações de leitura, para a formação da criança leitora. Assim como afirmam Ezequiel Theodoro da Silva (1983), Eveline Charmeux (1995) e Maria Silva Cárnio (1998), os exemplos de leitura no lar constituem papel importante na aquisição da leitura e podem impulsionar o desenvolvimento das crianças.

10- Pelo que você pode observar em casa, seu(sua) filho(a) demonstra interesse por livros infantis, revistas, desenhos?
P1-[Bastante. É a única coisa que a deixa concentrada e atenta a brincadeira preferida dela são os livros, lápis de cor e canetas.]
P2-[Muito ela adora ficar olhando revista livros etc... É a sua brincadeira que ela mais gosta (escolinha).]
P3-[Ele gosta, principalmente de gibis.]
P4-[Ela adora ver figuras, tudo que tem desenho a interessa.]
P5-[Ele gosta de revistas, recortar.]
P6-[Sim, gosta colorir e olhar os desenhos.]

Na questão 10, os pais responderam, sem exceções, que as crianças demonstram interesse pelos livros, revistas e desenhos. Percebemos que as crianças gostam dos livros, isso fica nítido nas observações em sala de aula, pois, os livros que ficam expostos em uma prateleira na parede, elas estão sempre pegando, folheando, vendo as figuras, os desenhos e, perguntando às professoras sobre as histórias. Outro momento importante é quando os participantes do Projeto de Contar Histórias vão até as crianças para contarem as histórias infantis, elas ficam atentas, curiosas e interagem com os monitores (ou instrutores) do projeto.

11- Na sua opinião, para que servem os livros de histórias na educação de seu(sua) filho(a)?
P1-[Servem para estimular a criatividade, ter um conhecimento melhor do mundo e se familiarizar com a escrita.]
P2-[São muito importante estimula sua imaginação.]
P3-[Pela questão visual que os livros trazem. Por ele ter um irmão mais velho, sinto que ele é mais motivado.]
P4-[Acho. Quando as irmãs trazem livros de histórias, ela presta muita atenção.]
P5-[Acho que sim.]
P6-[Os livros de história serve para eles terem interesse a ler outra história, assim vão aprender a ler para ler outras histórias isso vai ajudar a aprender outras educações na escola e até mesmo em casa.]

Quanto à importância da leitura e dos livros na educação de seus filhos, responderam na questão 11, que é muito importante e estimula a criatividade e imaginação das crianças, além de levá-las a se interessar por outras leituras. Em P1 e P2, percebe-se que os pais sabem da importância da leitura para ter conhecimento e para a vida; em P6, a leitura para estimulá-lo a outros rumos da educação, como facilitador da aprendizagem na escola e até em casa. Fica nítida, através das respostas, uma concepção de leitura que leva a criança a buscar novos horizontes e a interagir com o real, levando a uma reflexão sobre as coisas e o mundo, como apontam Eliana Yunes (1995) e Vera Teixeira de Aguiar (2004). Podemos focalizar as três funções da literatura segundo Antonio Candido (1989), a necessidade universal da ficção e da fantasia — “criatividade e imaginação”, a formação da personalidade — a formação da própria criança leitora, e o conhecimento do mundo e do ser — “conhecimento melhor do mundo”.

Embora os pais ressaltem a importância da leitura, alguns deles não costumam ler em casa e apresentam muitas dificuldades para estimular e encaminhar os filhos para o

aprendizado da mesma.

12- Você conta histórias para seu(sua) filho(a)? Por meio da LIBRAS, de figuras (imagens), como?
P1-[Sim e ela adora, fazemos dramatização, contamos histórias, ela conta para nós é uma festa.]
P2-[Eu sou muito fiz (sic) de fazer isso. Mas o pai dela adora contar história mostra os desenhos, faz o sinal de cada um que ele sabe etc (...)]
P3-[Conto. Ele adora bichos. Pego as figuras, vou mostrando. Tenho que criar, para que ele imagine.]
P4-[Eu leio as histórias e ela me pergunta de acordo com as gravuras.]
P5-[Eu não sei contar histórias para ele. Não tenho jeito, pois não sei ainda os sinais (língua de sinais).]
P6-[Eu tento mas ele não presta atenção em mim.]

Sobre contar histórias para os filhos, os pais P1, P2 e P3 costumam contar e ler as historinhas infantis para as crianças, utilizando algumas estratégias como dramatizações, figuras e gravuras. Os pais P5 e P6 apresentam dificuldades: P5 relata que não sabe contar histórias e P6 diz que tenta, mas ele não presta atenção. Retomando a questão 9, os mesmos pais que apresentam dificuldades são os que não costumam ler muito em casa ou não têm tempo — P4 o pai não lê, P5 lê mais revistas e P6 alega não ter tempo para a leitura. Pais que não lêem em casa não dão exemplos de leitura no lar para as crianças.

É comprovada, em pesquisas (SILVA, 1983; CHARMEUX, 1995; CÁRNIO, 1998), a importância da família tanto no desenvolvimento dos filhos como na formação destes enquanto leitores, ainda mais quando se trata de crianças que apresentam dificuldades de inserção na sociedade majoritária, como é o caso dos surdos, representados por grupos minoritários no país. A família é o suporte para que estas crianças tenham

sucesso escolar e conquistem seu espaço numa sociedade oralizada e cheia de preconceitos.

A literatura, neste contexto, pode colaborar para a formação das crianças no sentido da vida, ampliando os seus horizontes, humanizando e (re)significando muitas coisas do mundo exterior e interior do leitor. A literatura oral, ou seja, a tradição do povo de contar histórias que foi mantida durante tanto tempo por alguns povos, atualmente está um pouco esquecida pelas famílias, as histórias que nossos avós e que nossos pais contavam, diante da correria da vida moderna fica apenas na memória. O prazer de se ler um livro para as crianças e de se contar as histórias, muitas vezes é deixado de lado, apenas a escola tenta resgatar essa tradição tão importante e necessária para nos suprir de fantasia, de imaginação, de vida.

Da família para a escola, a criança tem o seu ponto de encontro com a leitura e a literatura. Como as crianças surdas entram em contato com o texto literário no recinto escolar?

2.1.3 Os Profissionais da educação e o ensino de literatura na ANPACIN

No decorrer do desenvolvimento do trabalho na ANPACIN, tornou-se importante fazer um diagnóstico da formação e preparação pedagógica dos profissionais, bem como um paralelo do desenvolvimento do ensino da literatura para as turmas da educação infantil (pré-alfabetização e alfabetização).

Para os profissionais, foram elaborados três tipos de questionários — questionário 1 para a coordenadora pedagógica (anexo 1), questionário 2 (anexo 2) para as professoras (duas) e uma auxiliar (surda), questionário 4 (anexo 4) para a bibliotecária (ou auxiliar de biblioteca) e questionário 5 para a professora que desenvolve o *Projeto de Contar*

Histórias (anexo 5). Dos questionários foram feitos alguns recortes julgados necessários nas perguntas que estão nas tabelas para análise, como pode ser observado nos anexos. Foram utilizadas algumas questões que retratam o ensino de Literatura e a questão da Leitura na ANPACIN.

Da coordenação pedagógica:

A coordenadora pedagógica tem formação em Pedagogia e Especialização em Educação Especial, desenvolve seu trabalho há 18 anos na ANPACIN.

Questões	Respostas
1- Há quanto tempo atua na ANPACIN?	[Há 18 anos.]
6- No caso da Língua Portuguesa, como se caracteriza o ensino-aprendizagem da segunda língua?	[É ensinada de forma sistematizada, com estratégias que utilizam o canal visual. Existe ainda, uma avaliação diferenciada p/ os alunos.]
7- Em que medida os alunos podem se beneficiar da aquisição dessa segunda língua?	[Da mesma forma que qualquer aluno ouvinte, que aprende o português na modalidade escrita. Possibilitará ao aluno surdo receber todas as informações escritas veiculadas pelos livros, revistas.]
9- A comunidade tem demonstrado algum interesse pelas questões do ensino e da Surdez? A participação de membros da comunidade tem ocorrido com frequência?	[Sim. Principalmente dos acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá e do CESUMAR.]
10- A família tem estado presente no processo educacional? Como a relação família/escola pode contribuir para os progressos do aluno?	[Os familiares mais presentes são os dos alunos menores. Oferecemos cursos de LS regularmente para os familiares, mas, a presença é mínima. É importante que os pais saibam a LS para se comunicarem com os filhos.]

11- Como o trabalho com a LEITURA é desenvolvido na Instituição?	[Através de todos os professores em sala de aula. Temos uma auxiliar de biblioteca que é surda e desenvolve um projeto de contar histórias para os alunos da Ed. Infantil e Ensino Fundamental (1 ^a .a 4 ^a .série).]
12- Quando teve início o trabalho com a LITERATURA no colégio? De que maneira isso se efetiva hoje?	[Desde a fundação da escola os professores procuravam desenvolver trabalhos de leitura. Mas, com a entrada da auxiliar de biblioteca surda e o estágio dos alunos do ensino médio, o trabalho foi sistematizado.]
13- No decorrer de seu trabalho, como você tem orientado os educadores no ensino da LITERATURA?	[Promovemos cursos, compramos livros, organizamos grupos de estudos, elaboramos projetos. Sistematizamos horários para turma freqüentar a biblioteca, incentivamos a retirada de livros, para que o aluno leia em casa.]
14- Em que medida o ensino da LITERATURA tem contribuído para a formação dos alunos?	[Imensamente. Constatamos que os alunos estimulados desde de cedo a ler, tem muito mais interesse e facilidade na leitura, posteriormente.]
15- Nas orientações pedagógicas qual a preferência pelas leituras por parte dos professores que você tem observado?	[Os professores lêem muitos livros pedagógicos, referentes à surdez, ao processo ensino aprendizagem, à avaliação, à disciplina em sala de aula, revistas informativas, jornais.]

Questionamos a respeito do ensino da Língua Portuguesa como segunda língua (questões 6 e 7), uma vez que a escola adota a proposta bilíngüe de ensino. É possível afirmar que o ensino da segunda língua (Língua Portuguesa) torna-se muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala o português. Para os alunos terem acesso às informações escritas veiculadas pelos livros, revistas, jornais, é preciso conhecer a língua de seu país. Podemos dizer que se trata até de uma questão de sobrevivência, pois sabemos das dificuldades dos grupos minoritários no país, das suas lutas, do preconceito, da valorização de uma cultura.

Sobre a participação da comunidade em geral e das famílias no processo educacional das crianças surdas (q. 9 e 10), a coordenadora respondeu que a comunidade

tem demonstrado interesse pelas questões da surdez, principalmente os universitários, e a família tem estado presente, sendo as famílias dos alunos menores as mais freqüentes e as que se envolvem mais. Embora as famílias estejam presentes e afirmem que participam das atividades da escola (questões 4 e 5 – anexo 3), como relata a coordenadora, ‘a presença é mínima’ nos cursos de LIBRAS que a instituição oferece aos familiares e à comunidade. Sabemos que os trabalhos têm sido desenvolvidos, divulgados e oferecidos à comunidade, mas há pouco interesse por parte dos pais.

Das questões de 11 a 15, perguntamos sobre o trabalho desenvolvido em torno da Leitura e da Literatura. Desenvolvem um trabalho sistematizado em que os professores e a auxiliar da biblioteca trabalham em conjunto, incentivando a leitura dos textos tanto literários como os não-literários. E a leitura literária, segundo a coordenadora, tem apresentado um forte crescimento se comparado a períodos (anos) anteriores, pois há um maior interesse dos alunos pelos livros de literatura. E isso pode ser observado nas idas à biblioteca, nas fichas de leitura dos alunos.

Da biblioteca:

A biblioteca é um contexto muito importante na formação de leitores, como afirma Michèle Petit (2002), a biblioteca se configura como ‘jardins interiores’, um espaço em que o leitor se encontra com seu mundo interior e (re)constrói sua identidade. Assim, é interessante caracterizar esse espaço, bem como seu ambiente e os funcionários que estão sempre em contato com os livros e os alunos, prestando auxílio e contribuindo de certa forma para o despertar do gosto pelos livros, pela leitura.

A auxiliar da biblioteca é surda, foi aluna da ANPACIN, e agora trabalha na instituição há um ano. Organiza e cataloga o acervo da escola, além de auxiliar os alunos

em pesquisas e nas escolhas das leituras.

Questões	Respostas
5- Pelo que você tem observado pelos empréstimos de livros, qual é a preferência dos alunos? Quais os livros mais emprestados?	[As crianças surdas de 02 a 10 anos mais ou menos preferem os livros que tiver mais ilustrativo e menos palavras ou texto, os surdos adolescente preferem as revistas, como veja, isto é e outros.]
6- Qual é a importância da LEITURA para você?	[Conhecendo mais os novos vocabulários.]
7- E a LITERATURA? Como você caracteriza a sua importância e a sua função para a formação dos leitores (dos alunos surdos)?	[A literatura para surdos ajudam a ter mais vocabulários, a fantasiar; informado; sentir as emoções; organizar os pensamentos e outros.]

Perguntamos à auxiliar de biblioteca, sobre as preferências dos alunos (q. 5), respondeu que, em geral, eles preferem ler revistas ou livros com ilustrações. Além de expressar uma preferência das crianças por desenhos ilustrativos, expressa uma particularidade do sujeito surdo que necessita do apelo visual para estimular o seu aprendizado e facilitar o entendimento. Quanto a importância da leitura e da literatura (q. 6 e 7) foi possível compreendê-las a partir da ampliação do conhecimento, leitura e literatura como importantes para ampliar o vocabulário, despertar a fantasia, a imaginação, o prazer pelo ato de ler e organizar o pensamento, tal como Candido (1972) afirma, nas três funções da literatura: a necessidade de fantasia, a formação da personalidade e o conhecimento do mundo e do ser (reorganizar o próprio ser).

Pelo levantamento do acervo da biblioteca, encontramos um registro de 4.477 obras, entre elas: livros didáticos, livros de religião, livros de inglês, enciclopédias, revistas, informativos, jornais, gibis, piadas, dicionários (Língua Portuguesa, Inglês, Libras etc.), temas transversais (Sexualidade e Religião), e livros de literatura (fábulas, poesias,

romances, contos, contos de fadas, literatura infantil). A maioria das obras é de literatura. Encontramos autores consagrados e de renome como também autores pouco conhecidos dentro da literatura brasileira e da literatura universal.

Durante as visitas à biblioteca, percebemos que os alunos gostam do ambiente e estão, freqüentemente, folheando revistas e jornais, perguntando para a auxiliar sobre os livros. Por meio das fichas de leitura dos alunos, realizamos um levantamento das obras lidas, no período de maio a julho do ano de 2004:

Período	Obras
Maio	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Branca de Neve</i>. Irmãos Grimm. Paraíso da Criança 9. Edelbra. - <i>Compasso do Coração</i>. Cássia Martins Arruda. - <i>Poemas Retratos</i>. Lígia Marques Godinho. - <i>Turma da Mônica em cores</i>. Maurício de Souza. - <i>Turma da Mônica e as formas</i>. Maurício de Souza - <i>Na Rota do Perigo</i>. Marcos Rey. - <i>Os Músicos de Bremen</i>. Irmãos Grimm. Adaptação de Selma Braido. Ed. FTD. - <i>Rapunzel</i>. Irmãos Grimm. Paraíso da Criança V. Edelbra. - <i>O Patinho Feio</i>. Andersen. Adaptação de Selma Braido. Ed. FTD.
Junho	<ul style="list-style-type: none"> - <i>O Soldadinho de Chumbo</i>. Andersen. Festival dos Contos. - <i>Foi a Gota D'água</i>. Lúcia Pimentel Góes. Scipione. - <i>Os Três Porquinhos</i>. Adaptação de Maria Thereza Cunha de Giocomo. Melhoramentos. - <i>ABC do Neném</i>. Elza César Sallut. Scipione.
Julho	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os vários vôos da Vaca Vivi</i>. Elias José. Ed. FTD. - <i>Cata Piolho</i>. Béatrice Rouer. Scipione. - <i>O Urso</i>. Alba Capelli. Ed. FTD. - <i>O Tigre</i>. Alba Capelli. Ed. FTD. - <i>O Leão</i>. Alba Capelli. Ed. FTD. - <i>A Família Pinsher</i>. Eunice Braido. Ed. FTD. - <i>A Família Vira-Lata</i>. Eunice Braido. Ed. FTD.

Pelos empréstimos dos livros é possível observar que os alunos demonstram um grande interesse pelos contos de fadas tradicionais, como as obras de Andersen e dos Irmãos Grimm — *Branca de Neve*, *Os Músicos de Bremen*, *Rapunzel*, *O Patinho Feio*, *O*

Soldadinho de Chumbo. No entanto há várias obras de cunho pedagógico e obras em série, um livro de poemas (*Poemas Retratos*) e um romance policial (*Na Rota do Perigo*).

Essas obras foram retiradas por alunos da 1ª série à 8ª série do Ensino Fundamental. Não buscamos os registros do Ensino Médio nas fichas de leitura, mas, de acordo com informações da auxiliar da biblioteca e de alguns educadores, eles lêem muitas revistas, livros para pesquisa, os livros de literatura, quando o professor sugere as leituras e também para o projeto. Os livros que as crianças do Ensino Básico utilizam estão na sala de aula, na prateleira; os instrutores do projeto também levam os livros para contarem as histórias e, nas visitas à biblioteca, a auxiliar entrega vários livros e os ajuda nas escolhas.

Do Projeto de Contar Histórias:

De acordo com a professora coordenadora do *Projeto de Contar Histórias*, que atua na ANPACIN há 15 anos (Especialização em Deficiência Auditiva), havia uma necessidade de colocar o leitor surdo em contato com o texto literário para que este despertasse o gosto e o prazer pela leitura de contos infantis. Como Vera Teixeira de Aguiar (2004, p. 28) afirma, “quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros tanto maior a chance de formarmos leitores competentes”. Assim, da necessidade o projeto foi sistematizado, contou com o apoio da instituição, da auxiliar de biblioteca e dos alunos do Ensino Médio (os instrutores) que participam do projeto contando histórias para as crianças desde a pré-alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental.

Questões	Respostas
7- Como surgiu o Projeto de 'Contar Histórias'? Comente como é o desenvolvimento do projeto.	[Surgiu de reflexões de um grupo de estudo da Anpacin no ano de 2001 "Formação de leitores surdos" discutíamos as idéias de Carlos Sanchez em que ele declara que os surdos não lêem porque não tem contato diário com a leitura prazerosa a leitura de contos infantis... Eu como professora de didática vi a necessidade de começar a discutir com meus alunos de Ensino Médio com formação em instrutores-educadores, o quanto eles deveriam desenvolver com os alunos de pré a 4ª série, sendo modelos leitores, despertando nos alunos o interesse em ler.] [Apresento a importância do ato de ler e diferentes estratégias para contar história. No ano passado eu e a bibliotecária surda começamos desenvolver um trabalho em conjunto, apresentamos as estratégias, possibilitando que percebam diferentes maneiras, de contar história, de apresentar um livro. Sempre refletindo as contribuições do ato de ler.]
8- Você percebeu um maior interesse pela leitura depois do andamento do projeto?	[Percebo que no início do ano letivo os alunos não aceitam a responsabilidade que vão enfrentar, mas a cada encontro vão se comprometendo com a proposta pois são seduzidos pelo interesse dos alunos de pré a 4ª série.]
9- Em sua opinião, qual é a função da LITERATURA para você e tendo em vista a Educação dos Surdos?	[Ela é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico, possibilita reflexão, para racionalizar, contextualizar e argumentar.]
10- Como é desenvolvido o trabalho com textos literários no projeto? Que tipo de LITERATURA e quais autores são trabalhados?	[Literatura Infantil – Contos de Andersen, <i>Pinóquio</i> , <i>Lúcia já vou indo...</i> <i>Lendas...</i> narrativas por imagens. Maria Heloísa Penteadó, Sylvia Orthof, Ruth Rocha...] [Peço para cada aluno ler seu livro, quando deparar com algum termo que dificulte a compreensão, possibilito o significado em mais de um contexto.]

O projeto, segundo a coordenadora, surgiu das reflexões de um grupo de estudos (q.

7) da ANPACIN que viu a extrema necessidade de colocar os surdos em contato com a

leitura de textos por prazer. Aproximando os adolescentes do Ensino Médio das crianças do Ensino Fundamental, elaboraram estratégias para se contar histórias e apresentar os livros infantis aos pequenos. Cada instrutor do projeto seleciona um livro de acordo com o tema a ser trabalhado (que pode ser definido em conjunto com as professoras das turmas), sempre com o auxílio da coordenadora, depois elabora estratégias para apresentar estas obras às crianças (por meio de textos, imagens, ilustrações, filmes, cartazes, dramatizações etc.) e vai ao encontro delas (para a sala de aula ou outro ambiente a ser escolhido) duas vezes na semana.

Os livros trabalhados com as duas turmas do Ensino Básico foram obras em que há predominância de texto não verbal, ilustrações para despertar o imaginário das crianças, uma vez que elas estão iniciando a alfabetização e não conseguem compreender o texto escrito. O instrutor conta a história em LIBRAS, utilizando certos recursos para interagir com as mesmas, em seguida mostra o livro às crianças e cada uma delas manuseia o objeto (livro), há o momento do contato e das curiosidades, pois elas fazem perguntas ao instrutor sobre a historinha.

Obras trabalhadas no Ensino Básico

- *História de Jardim*. Márcia Meyer Guimarães. Ed. Vigília.
- *Ninoca vai a fazenda*. Lucy Coisins. Trad. de Cristina Porto. Ática.
- *Ninoca e as cores*. Lucy Coisins. Trad. de Cristina Porto. Ática.
- *A Semente e o Fruto*. Eunice Braido. Ed. FTD.
- *João e o Pé de Feijão*. Paraíso da Criança IV. Edelbra.
- *Uma Sementinha Amarelinha E Outra Roxinha*. Dulcinéia de Fátima Ferreira. Ed. Paulinas.
- *A Viagem da Sementinha*. Regina Siguemoto. Ed. Paulinas.
- *O Doutor Coruja*. Coleção Primeiros Amigos. Ed. Eko.
- *Animais no hospital*. Coleção Primeiros Amigos. Ed. Eko.
- *O cordeirinho*. Coleção Primeiros Amigos. Ed. Eko.
- *Dia e Noite*. Mary França e Eliardo França. Ed. Ática.

O projeto iniciou-se em 2001 e já apresenta resultados significativos, percebeu-se um aumento importante no interesse dos alunos pela leitura dos textos, como ela mesma afirma em resposta (q. 8). Os alunos instrutores foram seduzidos pelo interesse das crianças, pelo despertar do gosto pelos livros de histórias, foi verificado um aumento nas retiradas dos livros da biblioteca e um crescente interesse pela leitura dos textos.

Nas questões 9 e 10, interrogamos a respeito da literatura e do trabalho no projeto com os textos literários. A professora respondeu que a literatura contribui para a formação do senso crítico do aluno, além de levá-lo à reflexão das coisas. Pode-se observar, as funções da literatura, segundo Antonio Candido (1989), que estão presentes nas idéias da professora: a função formativa, quando contribui para a formação do homem (o indivíduo leitor) e a função integradora, quando leva o leitor a refletir sobre as coisas no mundo. No projeto procuram trabalhar com textos de Literatura Infantil, contos de fadas tradicionais, histórias infantis, e muitos autores consagrados como Andersen, Maria Heloísa Penteadó, Sylvia Orthof, Ruth Rocha. E o trabalho procura privilegiar o significado em vários contextos, pois uma vez que os surdos apresentam dificuldades para entender as metáforas do texto literário, é preciso que alguém, no caso, a coordenadora, auxilie no entendimento, seja a mediadora entre o texto e o leitor.

Os autores selecionados são representativos de uma literatura de alta qualidade estética, uma literatura capaz de levar o leitor a romper com os seus horizontes de expectativas, de leva-lo à reflexão das coisas e à emancipação do leitor criança, por meio de obras com consciência libertária traduzidas pelo imaginário infantil.

Embora cite nomes consagrados da literatura infantil, as obras que foram trabalhadas na Educação Básica (no quadro anterior) são pouco significativas, destacando apenas autores como Cristina Porto, Mary França e Eliardo França. Talvez no período em que foram feitas as observações juntamente com a presença do instrutor do projeto não foi

permitido verificar o trabalho com outras obras e/ou foram trabalhadas em outros momentos e/ou desenvolvidas com outras séries.

Dos educadores:

Das turmas selecionadas da pré-alfabetização e da alfabetização, o trabalho é desenvolvido em conjunto por duas professoras (E1 e E2) e por uma auxiliar surda (A). São duas salas e duas turmas diferenciadas, no entanto, na maioria das atividades de leitura, de biblioteca, extra-sala com as educadoras, na sala de computação, as turmas se juntam. A Educadora 1 atua na ANPACIN há 17 anos, a Educadora 2 há 8 anos e a Auxiliar há 7 anos e sete meses. As profissionais são formadas em Pedagogia com Especialização em Educação Especial e cursos de atualização em LIBRAS e ensino da Língua Portuguesa, apenas E2 está cursando Letras atualmente.

Questões	Respostas
4- Qual é a sua concepção a respeito da LEITURA?	<p>Educador 1- [Na leitura é essencial os passos da pré-leitura, leitura e pós-leitura e a motivação em que se oferece ou aponta os objetivos que se pretende alcançar. É necessário determinar para cada texto que se respeite todas as etapas da leitura em que acontecerá a interpretação, o entendimento e se tornar mais eficaz.]</p> <p>Educador 2- [A leitura é o ato de compreender e interpretar o que está sendo lido, levando em consideração as etapas indispensáveis para uma leitura eficaz a pré-leitura, leitura e pós-leitura. A leitura é ainda o ato de descobrir, de conhecer, de buscar significado das coisas e da própria vida, num ambiente de grande entusiasmo e fascinação.]</p> <p>Auxiliar (surda)- [Verdade leitura é importante aprender muitas coisas vocabulário, texto, tem desenvolvimento mente cabeça.]</p>

<p>5- Qual é a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no processo de LEITURA?</p>	<p>E1- [É o instrumento essencial para se chegar a leitura. É através da L.S. que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita.]</p> <p>E2- [A LIBRAS tem uma grande importância no processo de leitura, uma vez que será através dela que a criança terá o acesso ao conhecimento, ou seja, a leitura propriamente dita.]</p> <p>A-[É importante aprender L1 (LIBRAS), sabe porque quando se lê o texto a palavra tem significado, por exemplo: usando a língua de sinais se explica e os alunos entendem melhor.]</p>
<p>6- Como é o desenvolvimento do trabalho com a LEITURA na sala de aula?</p>	<p>E1- [A leitura acontece através da grande diversidade em sala de aula de materiais apresentados, discutindo, questionando, fazendo a datilografia das palavras – apresentando as letras, respeitando todas as etapas da leitura.]</p> <p>E2- [O trabalho com a leitura na sala de aula é bastante diversificado, utilizando-se de materiais variados como: jornais, panfletos, gibis, literatura infantil e outros. Temos como preocupação constante desenvolver no aluno estratégias que o leve a compreender e interpretar o que está sendo lido com intuito de que os alunos também desenvolvam suas próprias estratégias de aprendizagem.]</p> <p>A- [O trabalho de leitura é desenvolvido com as crianças na hora de contar história, avisos, jornais, revistas, etc.]</p>
<p>8- Você gosta de ler obras literárias? De que tipo? Qual é seu autor preferido?</p>	<p>E1- [Sim, <i>Vidas Secas</i> de Graciliano Ramos, <i>Helena</i> de José de Alencar, <i>Cortiço</i> de Aluísio Azevedo.]</p> <p>E2- [Sim. Literatura Brasileira. Aluísio de Azevedo.]</p> <p>A- [Eu gosto de ler, sou curiosa o que acontece no livro desde o começo até o final. Se precisar ler outro tipo de livro eu leio, porque é importante, mas meu livro preferido é romance.]</p>

<p>9- Em sua opinião, qual é a função da LITERATURA para você e tendo em vista a Educação dos Surdos?</p>	<p>E1- [A literatura faz com que desperte o prazer o interesse pela leitura, pois o contato visual é prazeroso e com isso estimula o aluno a leitura.]</p> <p>E2- [A literatura tem a função de despertar o gosto pela leitura, causando um grande prazer. Para a educação dos surdos ela terá a função de coloca-lo em contato com um mundo bastante visual e cheio de magia e encantamento.]</p> <p>A- [Na minha opinião literatura é importante, nos livros tem conceitos, mas surdos não entende muito textos só pouco, precisa aprender ler mais.]</p>
<p>10- Como é seu trabalho com os textos literários em sala de aula? Você trabalha com que tipo de LITERATURA e quais autores?</p>	<p>E1- [Histórias infantis de vários autores e coleções, contada, dramatizada, fazendo a datilologia das palavras, fazendo com que todos participem da história. Após a leitura, todos manuseiam o livro, discute com os amigos e explicam o seu entendimento.]</p> <p>E2- [O trabalho com literatura infantil é feito levando em consideração vários autores. As histórias são dramatizadas pelo professor ou pelo 'contador de histórias' com a presença do livro, depois as crianças manuseiam os livros, recontam as histórias quando desejarem e as dramatizam expressando aquilo que compreenderam.]</p> <p>A- [De acordo com um tema, pego vários livros e conto as histórias. Vemos filmes, conversamos e desenhamos. Eles me contam tudo o que viram do filme. Importante é comunicação. Vários, como Eva Furnari, Ana Maria Machado e outros.]</p>
<p>11- Você teve conhecimento e acesso aos livros publicados pela FENEIS do "PROJETO LIBRAS É LEGAL" e das obras Cinderela Surda e Rapunzel Surda (ULBRA – RS)? Você tem trabalhado com estas obras?</p>	<p>E1- [Sim, dentro do projeto desenvolvido na escola.]</p> <p>E2- [Sim. Dentro do projeto desenvolvido na escola.]</p> <p>A- [Já vi os livros e também as fitas usei só um pouco, porque são dialetos diferente Libras p/eles entenderam é difícil, é importante aprender dialetos diferentes, mas às vezes perde muito tempo na aula.]</p>

As duas educadoras (E1 e E2) e a auxiliar surda (A), das turmas referidas, ressaltam a importância da leitura (questões 4 e 6) e do ensino de literatura para os surdos (q. 9 e 10).

Apresentam consciência da necessidade da leitura para o desenvolvimento das crianças, uma vez que, nem todos os pais apresentam esta consciência e preparação para atuar, num primeiro instante, no desenvolvimento de seus filhos enquanto leitores. No entanto quando perguntamos a respeito das suas preferências pelos livros de literatura (q. 8) e sobre o trabalho em sala de aula (q. 10), não mencionam obras de literatura infantil, as educadoras dizem que preferem ler livros de Literatura Brasileira, como obras de Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos e José de Alencar, e a auxiliar diz gostar de romances, mas não especifica quais autores. Apenas na resposta à questão 10, a auxiliar cita alguns autores da literatura infantil: Eva Furnari, Ana Maria Machado.

Embora não citem obras da literatura infantil, verificamos que na instituição são realizados com frequência projetos de incentivo à leitura (apoio pedagógico, apoio bibliotecário, trabalho em sala de aula e o *Projeto de Contar Histórias*). A literatura surge, nesse sentido, como um instrumento de valor, um veículo que leva o aluno (a criança) a entrar no mundo da fantasia e da imaginação e a descobrir o prazer pela leitura (q. 9). Assim, é na escola que a criança surda vai ter a oportunidade de entrar em contato com a leitura e a literatura. E conhecendo tal realidade, as professoras desenvolvem um trabalho em sala ou fora dela, pela qual a criança é estimulada à leitura:

- Muitos livros infantis (literários ou não) ficam à disposição dos alunos na sala de aula, as crianças com frequência se utilizam destes livros;
- As professoras costumam contar histórias (mas sempre por meio da LIBRAS), dramatizam estas histórias e os alunos participam, fazendo comentários sobre o que entenderam;
- Alguns alunos surdos do Ensino Médio vão até às crianças (nas quartas-feiras e sextas-feiras) para contarem histórias — do *Projeto de Contar Histórias* —

levam livros e contam, dramatizam, fazem questionamentos, promovem a interação da criança, depois ela manuseia o livro e observa ativamente as ilustrações;

➤ As crianças assistem aos filmes com muita frequência, embora não possam ouvir perfeitamente os sons, observam a imagem e as educadoras vão explicando em LIBRAS alguns significados;

➤ O estímulo da criança surda é muito visual, por isso, o uso de materiais pedagógicos e alternativos é muito importante: panfletos, figuras e ilustrações, filmes, desenhos, livros etc.;

➤ O trabalho com a leitura: é realizada a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura com estratégias diversificadas para estimular as crianças.

Pode-se observar nas estratégias descritas acima, as estratégias de leitura apresentadas nos trabalhos de Isabel Solé (1998): antes da leitura (ativar os conhecimentos prévios, estabelecer previsões sobre o texto), durante a leitura (a leitura compartilhada, a verificação das hipóteses, os esclarecimentos, as perguntas) e depois da leitura (o processo de leitura continua com a compreensão, o entendimento, motivação para outros trabalhos).

Nas respostas da auxiliar (A), podemos inferir a necessidade de se trabalhar a leitura e colocar a criança em contato com o texto literário. Como afirma Regina Zilberman (1990), a literatura apresenta a responsabilidade com a formação do leitor. As crianças surdas têm uma dificuldade em relação às metáforas, as várias significações que uma palavra pode expressar, como pode ser observado na resposta da questão 9. Assim, o trabalho com a língua de sinais é fundamental para que possam entender e compreender o texto. A auxiliar também ressalta, como na resposta à questão 11, as diferenças dos dialetos da LIBRAS, uma preocupação que surge com a expansão da língua, pois na produção para surdos (com transcrições em LIBRAS e Sign Writting) encontramos

peculiaridades regionais.

Os profissionais (E1, E2 e A) apresentaram uma concepção de leitura como um processo de interação entre leitor e o texto, em que permitem o contato com a literatura estimulando o gosto e o prazer pelo ato de ler. Fica nítida a importância de um trabalho que propõe e estimula o desenvolvimento de crianças surdas leitoras. Ao formar leitores, contribuem para o convívio das crianças com a sociedade que se comunica, de forma predominante, com a língua oral/auditiva.

A leitura e o ensino da literatura caminham juntos para a formação dos leitores surdos. No trabalho e esforço dos profissionais da ANPACIN, observamos uma tentativa para mudar o quadro que se instaura sobre o aprendizado da leitura por surdos, um preconceito em dizer que os surdos são ‘maus leitores’, apenas decodificadores, ou que não conseguem compreender as metáforas do texto literário. Os resultados positivos dos projetos revelam que os surdos podem se tornar leitores competentes e leitores de textos literários.

A família, a escola e a biblioteca, no contexto da ANPACIN, configuram-se como instâncias mediadoras importantes e necessárias para a formação das crianças leitoras. A família permitindo o primeiro contato da criança com a leitura, a leitura do mundo mediada pelos pais, embora alguns deles não tenham contribuído de maneira efetiva para a formação dos filhos leitores. A escola contribuindo e reforçando o trabalho dos pais e encaminhando as crianças no aprendizado escolar, propriamente dito, formando leitores com programas eficientes de incentivo à leitura e ao contato com a literatura. E a biblioteca como um espaço que estimula a leitura, desperta nos leitores o gosto e o prazer de estar com os livros. As três instâncias mediadoras da leitura, juntas, levando-se em consideração questões como a diversidade, a diferença, interferem na formação do gosto e colaboram para a formação da criança surda leitora.

2.2 A Produção Literária para Surdos

Ao pensar na formação de leitores surdos, torna-se importante discutir algumas produções da comunidade surda e verificar as formas subjetivas e culturais que o texto literário pode apresentar. Assim, realizamos uma leitura dos contos de fadas: *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) do projeto da ULBRA (Universidade Luterana do Brasil).

Realizamos, também, a leitura dos livros *Viva as Diferenças*, *Ivo, Adão e Eva*, *A Árvore Surda* e *Cachos Dourados* (LEMOS; STUMPF, 2003) — que fazem parte do projeto LIBRAS É LEGAL desenvolvido pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), bem como um estudo comparativo entre ambos, pelo qual as questões levantadas, como a surdez e a cultura surda, possibilitaram uma melhor compreensão dessa comunidade em seu contexto histórico e social.

2.2.1 Um novo contexto para os contos de fadas

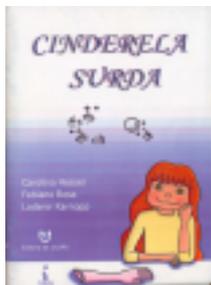
No que diz respeito à história das sociedades e as suas formas de representação, a literatura sempre constitui um dado importante para os estudos. Assim, o homem que, desde os primórdios dos tempos, apresenta uma ânsia pelo saber e pelo desconhecido, tem nos contos e/ou narrativas populares antigas, a representação dessa busca incessante pela fantasia, pelo mágico, pelo imaginário. Os contos de fadas surgem da fusão das fontes célticas, orientais, européias e da tradição oral do povo de contar histórias (COELHO, 1991).

Dos contos de fadas é importante destacar as figuras de Charles Perrault (França -

século XVII), dos Irmãos Grimm (Alemanha - séc. XIX) e de Hans Christian Andersen (Dinamarca - séc. XIX), estudiosos e pesquisadores responsáveis pela coletânea dos contos e narrativas populares, recolhendo e reunindo, junto ao povo, as histórias que eram mantidas pela tradição oral de longas datas.

Nessa perspectiva, a releitura das obras *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) é uma iniciativa do projeto desenvolvido pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA/RS), juntamente com pesquisadores surdos, em adaptar as histórias para a comunidade surda. Embora seja uma adaptação dos contos tradicionais *Cinderela*² de Charles Perrault (1985) e *Rapunzel*³ dos Irmãos Grimm (1965), pode representar o aparecimento de uma literatura elaborada e contada pelos próprios surdos. Assim, tanto surdos como ouvintes podem ler as obras e conhecer um pouco mais sobre a cultura surda.

Cinderela Surda



Cinderela (filha de nobres franceses) e o Príncipe eram surdos e foram alfabetizados na Língua de Sinais Francesa. A mãe de Cinderela havia morrido quando ela ainda era pequena, mas seu pai tinha se casado novamente com uma mulher que tinha duas filhas. Este logo também falece deixando Cinderela aos cuidados da madrasta. Esta, bem como suas duas filhas, maltratavam a bondosa Cinderela, sem contar que a comunicação entre elas era muito difícil, pois só falavam poucos sinais. Um dia chega uma carta, um convite do príncipe para o baile, onde ele escolheria a sua futura princesa. As duas filhas

² O conto de Charles Perrault integra a obra *Contos da Mãe Gansa*, publicada em 1697

³ *Rapunzel* é um dos contos dos Irmãos Grimm publicados em 1812.

da madrasta arrumam-se para o grande dia, mas não permitem que Cinderela vá ao baile. No quarto, triste e chorosa, Cinderela tem uma surpresa — surge uma fada que conversa na Língua de Sinais e a ajuda. Cinderela fica linda no vestido de baile com luvas cor-de-rosa e ainda seria levada por uma carruagem fabulosa; entretanto a fada lhe adverte que deveria voltar antes da meia-noite, pois o encanto seria quebrado e tudo voltaria a ser como antes. O príncipe se encanta com Cinderela e ambos conversam na Língua de Sinais e dançam a noite toda. Então, ela percebe que é quase meia-noite e sai correndo, o príncipe segura sua mão e fica com uma luva. No dia seguinte, o príncipe envia um empregado que vai à procura da moça surda que era dona da luva rosa. Quando chega à casa de Cinderela, a madrasta diz que suas filhas são surdas, mas a luva não entra em suas mãos. Quase desistindo, o empregado real vê Cinderela e ela experimenta a luva — todos se surpreendem. Cinderela e o príncipe casam-se e são felizes.

Rapunzel Surda



Um casal desejava muito ter um filho. A mulher, então, grávida, tem vontade de comer rabanetes da horta da vizinha, que era uma bruxa. O marido colhe alguns rabanetes, mas a bruxa o vê. Furiosa, a bruxa exige em troca dos rabanetes o bebê que estavam esperando. Algum tempo depois, nasce uma linda menina que a bruxa vem buscar. A menina recebeu o nome de Rapunzel. À medida que foi crescendo, a bruxa percebeu que ela era surda e começou a se comunicar com gestos. Rapunzel cresceu e ficou linda, a bruxa decidiu levá-la a uma torre onde permanecia trancada, olhando pela janela e

trançando os cabelos. Quando queria subir à torre a bruxa pedia, em sinais, que Rapunzel jogasse suas tranças e, assim, fazia todos os dias. Um dia, um príncipe vê a bruxa subindo à torre pelas tranças da bela moça. Então, pede em sinais para a jovem que deseja subir também. Rapunzel e o príncipe encontraram-se por vários dias e planejaram uma fuga. A bruxa, desconfiada, pois Rapunzel estava usando muitos sinais diferentes, descobre tudo. Rapunzel confessa o ocorrido, a bruxa corta-lhe suas tranças e leva-a para uma casa distante para viver sozinha. Quando o príncipe vem encontrar Rapunzel, a bruxa coloca as tranças cortadas pela janela, ele sobe e cai. Com a queda, o príncipe esquece do que havia acontecido, permanecendo dias caminhando pela floresta com as tranças pelos braços, tentando lembrar da moça que havia conhecido. Certo dia encontra Rapunzel pelas ruas da cidade e consegue lembrar-se de tudo. Rapunzel e o príncipe vão para o palácio. Eles se casam e são felizes.

As duas histórias basicamente apresentam o mesmo contexto — o da moça pobre e boa que sofre duramente até encontrar alguém que a ajude: Cinderela é maltratada pela madrasta e pelas irmãs (filhas da madrasta), Rapunzel é tirada do convívio com sua família pela bruxa, permanecendo isolada em uma torre. É apresentada uma problemática existencial das heroínas Cinderela e Rapunzel que vencem os obstáculos seja com a mediação mágica da fada madrinha, ou com a ajuda de um amigo para alcançarem o seu ideal (casar com o príncipe). Depois de tanto sofrimento, as moças conseguem alterar a situação que antes era insatisfatória (de carência) para o final feliz (satisfatório).

Os contos tradicionais — *Cinderela*, obra de Charles Perrault, publicada em 1697, e *Rapunzel*, obra dos Irmãos Grimm, de 1812, têm suas origens nos contos populares mantidos pela tradição oral do povo ao longo dos anos. Em *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* vamos encontrar uma adaptação realizada pelos próprios surdos, uma história criada

e adaptada ao contexto da comunidade surda. Dentro da perspectiva teórica dos Estudos Culturais, essa adaptação apresenta um dado muito importante — o dos próprios surdos estarem contando suas histórias, mesmo que seja uma adaptação dos contos de fadas tradicionais. As obras têm toda uma representatividade da comunidade surda, apresenta uma minoria que é, muitas vezes, subjugada ao poder do mundo oralizante, ou seja, a mulher surda que não é compreendida, mesmo em sua casa, sofrendo muito até encontrar um rapaz (ou pessoas) que a compreenda(m) em sua singularidade. Cinderela e o príncipe eram surdos, no castelo ela encontraria um ambiente propício a revelar sua identidade, uma vez que todos sabiam se comunicar com o príncipe pela Língua de Sinais, além de compreendê-lo. Embora Cinderela tivesse aprendido a Língua de Sinais com a comunidade dos surdos, nas ruas de Paris, a jovem encontrava dificuldades para se comunicar no convívio com sua família, uma vez que a madrasta e as irmãs poucos sinais sabiam. Podemos perceber a extrema necessidade da família estar aprendendo a Língua de Sinais e acompanhando o desenvolvimento dos filhos surdos:

Cinderela limpava e cozinhava [...] A comunicação entre elas era difícil, pois a madrasta e as irmãs só faziam poucos sinais (p.12).

[...]Cinderela sinalizou:

— SOU SURDA!

E o príncipe, surpreso, respondeu, em sinais:

— EU TAMBÉM SOU SURDO! (p.22).

Rapunzel encontra no novo amigo (o príncipe) os princípios de uma mudança significativa, além do sonho de liberdade, a manifestação dos seus sentimentos, da sua identidade, a comunicação e a compreensão, pois, embora a história não afirme que o príncipe era surdo, este se comunica por sinais e ela passa a aprender mais. É uma conquista da comunidade surda na valorização da sua língua, seja enquanto instrumento de comunicação entre surdos e ouvintes, ou enquanto divulgação da cultura. Isso está

fortemente expresso em *Rapunzel Surda*:

Passaram-se anos, Rapunzel cresceu e a bruxa percebeu que a menina não falava, mas tinha uma grande atenção visual. Rapunzel começou a apontar para o que queria e a fazer gestos para muitas coisas. A bruxa então descobriu que a menina era surda e começou a usar alguns gestos com ela (p. 12).

[...] Rapunzel de repente estava usando muitos sinais (p. 24).

A cultura surda é toda voltada para o visual, uma vez que o sujeito surdo apresenta um *déficit* auditivo (mas não é incapaz de se comunicar). As obras são construídas a partir da predominância de imagens que constituem um forte apelo visual. São 36 páginas todas bem ilustradas, do lado esquerdo tem-se a escrita gráfica da Língua de Sinais, conhecida por *Sign Writing* e a escrita da Língua Portuguesa; do lado direito toda a representação da história com desenhos bem coloridos. Observem o exemplo na figura abaixo:



Ao reconhecer as necessidades dos surdos, bem como a valorização da sua cultura, que representa todo um falar com as mãos, o objeto de identificação na obra *Cinderella Surda* — as luvas cor-de-rosa —, corresponde a uma simbologia. Há uma substituição dos sapatinhos de vidro dos contos tradicionais para as luvas rosa. Por que não um outro objeto

ao invés da luva? Simplesmente porque a luva vem a ser um símbolo da cultura surda que é representada pelas mãos (a importância da Língua de Sinais):

[...] — NÃO CHORE, QUERIDA, SOU UMA FADA E QUERO AJUDÁ-LA. VOCÊ VAI AO BAILE, COM ROUPA BONITA, COM LUVAS ROSA, EM UMA LINDA CARRUAGEM COM CONDUTOR — disse a fada, em sinais, para a Cinderela (p.18).

De repente, Cinderela olhou para o relógio [...] O príncipe segurou sua mão e ficou com uma luva [...] (p.24).

Na obra *Rapunzel Surda* a simbologia configura-se no sentido caracterizado pela visão, cuja importância está premente na história. Rapunzel vê o príncipe e ambos se comunicam por sinais, mesmo quando o rapaz cai da torre e tem perda de memória, o reconhecimento se dá no encontro do casal pelo olhar. No conto tradicional *Rapunzel*, o príncipe ao cair fica cego, sendo curado, posteriormente, pelas lágrimas da amada.

Certo dia, pelas ruas da cidade, Rapunzel viu o príncipe caminhando com a trança e foi correndo abraçá-lo. Aos poucos, ele lembrou o que havia acontecido (p. 32).

A releitura dos contos clássicos *Cinderela* de Perrault e *Rapunzel* dos Irmãos Grimm contou com a participação de pessoas surdas, profissionais conhecedores da experiência visual da comunidade surda. Houve uma preocupação em apresentar, não apenas um trabalho de adaptação, mas um novo contexto para os contos de fadas, que podem ser lidos tanto por surdos como por ouvintes. Se por um lado é uma tentativa de resgatar a memória da comunidade em questão e apresentar suas histórias que serão contadas pelos pais, pelos professores, pelos amigos, não só aos surdos, mas a toda a sociedade. E dentro dos Estudos Culturais, observamos uma busca pela identidade surda e uma luta pelo reconhecimento de uma cultura. Por outro lado, constatamos que as obras foram pouco divulgadas, e em tempos que se discute tanto sobre a inclusão, as crianças

surdas não tiveram acesso aos contos. Os próprios professores da ANPACIN apenas viram os livros, mas não desenvolveram nenhum trabalho com as histórias. Se considerarmos que o projeto de leitura desenvolvido pela escola privilegia autores como Ana Maria Machado, Ruth Rocha, Sylvia Orthof, entre outros autores considerados pelo alto valor estético de sua produção literária, não é de se estranhar a pouca aceitação dos clássicos adaptados. Realmente, as alterações promovidas pela releitura dão um caráter pedagógico às obras.

Alguns valores, considerados como negativos na sociedade contemporânea, transladados do conto de Perrault e do conto dos Irmãos Grimm, permanecem em *Cinderela Surda* e em *Rapunzel Surda*. Assim, embora haja pouca atuação das personagens em busca da realização de seu desejo e o conseqüente auxílio da fada ou de um amigo para a consecução desse propósito, há que se ressaltar que os contos *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* levam o leitor à reflexão sobre a importância da família e da comunidade para um convívio com o surdo, se este necessita dominar a Língua de Sinais. A mesma necessidade torna-se premente entre os que, além de se comunicarem por meio da língua oral/auditiva, devem utilizar com a mesma presteza a Língua de Sinais para a interação com o sujeito surdo.

2.2.2 Leitura das obras do Projeto LIBRAS É LEGAL

A criação das obras *Viva as Diferenças*, *Ivo, Adão e Eva*, *A Árvore Surda* e *Cachos Dourados* (LEMOS; STUMPF, 2003) é uma iniciativa do projeto LIBRAS É LEGAL desenvolvido pela FENEIS, juntamente com pesquisadores surdos para realizarem a divulgação e incentivarem o aprendizado da LIBRAS para a sociedade.

Viva as Diferenças é uma história que fala da diferença entre os homens, enfocando vários exemplos — povos e raças, desigualdades sociais, homens e mulheres, cegos,

surdos, a língua. Por meio dos exemplos ilustrados, transmite para as crianças a importância de se respeitar às diferenças e não discriminar as pessoas — gostar do homem como ele é, dentro das suas diferenças, das suas desigualdades e, acima de tudo, respeitá-las:

Existem muitas diferenças entre as pessoas. Na cor da pele, no corpo, na linguagem. Algumas usam óculos, aparelhos auditivos ou nos dentes (p.06).

Amigo de verdade respeita. Não se importa com as diferenças, se é surdo ou ouvinte, branco ou negro. Gosta do outro como ele é (p.17).

A obra apresenta uma preocupação com a questão da diferença, tema muito atual que está em debates nos centros de pesquisas em educação. Quer mostrar ao leitor que existem diferenças e que estas devem ser respeitadas. Nos Estudos Culturais, a diferença é uma questão chave, pois busca-se compreender a história dos grupos minoritários que se constituem, digamos à margem, dos grupos majoritários, exatamente por existirem estas diferenças. A diferença e a diversidade ainda são pouco compreendidas pela sociedade global.

Ivo conta a história de um garotinho chamado Ivo que nasceu surdo. Toda a trajetória do garoto é descrita: seu nascimento, a alfabetização, os documentos, seus amigos e a faculdade. É um texto que apresenta informações sobre a vida de um cidadão — vacinas, documentação (certidão de nascimento, carteira de identidade, título eleitoral, CPF, carteira de trabalho), carteirinha da Associação dos Surdos, a LIBRAS:

Nasceu um bebê. Ele é surdo e seu nome é I-V-O. O primeiro documento dele é a Certidão de Nascimento (p.02).

Logo vai votar pela 1ª vez com seu Título de Eleitor. Aos 18 anos todo rapaz precisa ir ao Serviço Militar para ter o Certificado de Reservista, mas Ivo não pode entrar no Exército porque ele é surdo (p.15).

O presente texto é mais informativo, sua preocupação maior está em informar o leitor a respeito de algumas necessidades da vida em sociedade, como a documentação, serviços de saúde e centros de educação para surdos, firmando a importância do aprendizado da LIBRAS. Sendo Ivo uma criança surda, apresenta algumas necessidades particulares como a de ser alfabetizado na Língua de Sinais, o que lhe garante um melhor desenvolvimento cognitivo. Novamente a questão da diferença é enfatizada.

Adão e Eva apresenta uma recriação e adaptação do texto original da Bíblia. Deus cria o homem (Adão), depois a mulher (Eva) e ambos se comunicavam pela Língua de Sinais:

Eles conversam em Língua de Sinais. Viviam felizes. Deram sinais para os animais e flores (p.13).

Quando Eva prova do fruto proibido e, tanto Eva como Adão cometem o pecado original, eles se sentem envergonhados e escondem o sexo com as mãos, passando a falar na língua oral:

Eles viram que estavam sem roupas. Ficaram com muita vergonha e se esconderam. Deus viu e chamou os dois (p. 17).

Deus perguntava e como eles estavam usando as mãos para se cobrir não podiam falar em sinais. Então para responder para Deus, precisaram começar a aprender a falar (p. 19).

Nesta história há uma supervalorização da Língua de Sinais ao mesmo tempo em que se configura a necessidade da Língua Oral. Mas uma contradição é apresentada, pois até o momento em que cometem o pecado, Adão e Eva viviam felizes e comunicavam-se na Língua de Sinais. Quando passam a ter consciência de outra realidade, a comunicação se dá pela Língua Oral (por uma necessidade), como uma espécie de castigo passam a

falar. O contraditório está na felicidade em se comunicar pela Língua de Sinais e, no castigo por começarem a falar pela Língua Oral.

A Árvore Surda narra a história de um lenhador que morava na floresta e sempre procurava árvores grandes para derrubar, mas um dia ele encontra uma árvore, corta-a e ela não cai. Chama um especialista em árvores que diz que ela era surda. Então o lenhador convida um intérprete que conversa com a árvore na Língua de Sinais e ela cai:

Depois ele gritava:

— Madeira... Então a árvore caía no chão (p.08).

Ele gritou para a árvore cair. Mas a árvore não caiu (p.13).

O lenhador chamou um intérprete que falou em Libras:

— Madeira.

Então a árvore caiu (p.17).

O texto apresenta algumas características literárias, na medida em que trabalha com o imaginário do leitor e, ao constituir uma narrativa com enredo, personagens, espaço, situação inicial e final, um problema e a sua possível resolução. Podemos observar uma intenção em resgatar a cultura surda.

Cachos Dourados apresenta uma adaptação do clássico conto de fadas *Cachinhos Dourados e os Três Ursos* dos Irmãos Grimm. Três ursos — papai, mamãe e o bebê — saem para passear enquanto o mingau esfria. Neste momento, Cachos Dourados, que era uma garotinha muito curiosa, entra na casa dos ursos e come todo o mingau. Quando os ursos chegam e encontram Cachos Dourados, ela, muito assustada, sai correndo:

Cachos Dourados sentiu cheiro de comida boa.

Ela caminhou para a casa e viu o mingau.

Ela comeu todo o mingau (p.13).

[...] Cachos Dourados viu os três ursos, ficou com medo e saiu correndo para a casa dela (p.17).

Na história original, o conto é mais detalhado, descrevendo cada situação. Outra diferença é que após a garotinha comer do mingau, ela senta nas cadeiras da sala, quebrando a menor, em seguida vai para o quarto e dorme na cama do bebê urso e ali os ursos a encontram, mas ela foge pela janela.⁴

A leitura dos contos permite-nos observar que apenas dois (*A Árvore Surda* e *Cachos Dourados*) apresentam características literárias, os demais textos são mais informativos e apresentam um intuito pedagógico com o fim educativo para a divulgação da LIBRAS e o aprendizado da mesma. Na própria apresentação dos livros a referência a eles deixa evidente que constituem um material didático. Embora duas obras apresentem algumas características literárias, nenhuma das cinco histórias apresenta dimensão crítica e qualidade estética capaz de levar o leitor criança ao caráter emancipatório que liberta e propicia a superação dos limites de uma visão condicionada a fins pedagógicos, moralizantes e ideológicos (CADEMARTORI; ZILBERMAN, 1984).

Neste capítulo foram enfatizados dois projetos, o primeiro referente ao trabalho da ANPACIN no processo de leitura e o ensino de literatura para crianças, o segundo, configurado pela adaptação e criação das obras publicadas pela ULBRA e pela FENEIS. Enquanto o primeiro projeto prescreve o incentivo e o despertar pelo gosto da leitura, estimulando as crianças por meio do contato com os livros de literatura, com o prazer de se ouvir as histórias, com várias estratégias (contar histórias, dramatizações, ilustrações, questionamentos, filmes e materiais pedagógicos) que despertem o interesse e a curiosidade das crianças, desmistificando que os surdos não sabem ler ou que não conseguem compreender o texto literário. O segundo projeto prescreve a divulgação da cultura surda, do aprendizado e divulgação da LIBRAS tanto no meio social ouvinte como

⁴ Um trabalho interessante seria a comparação da obra *Cachos Dourados* (Projeto LIBRAS É LEGAL) com o texto dos Irmãos Grimm, realizando inferências, questionamentos para promover o conhecimento crítico do leitor.

surdo, no entanto as obras não são muito divulgadas e os livros não apresentam qualidade estética literária capaz de promover a reflexão e a emancipação da criança surda leitora. No entanto, há que se considerar a importância dos projetos tanto no incentivo à leitura e ao contato da literatura, como também a criação e adaptação de obras com a inclusão de histórias sobre surdos, tentativas de se valorizar a cultura surda e o sujeito surdo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordar a questão da leitura e da formação de leitores em países em desenvolvimento, como o Brasil, tem se constituído em tarefa difícil, um desafio para os segmentos da sociedade que lidam com a leitura, pois não se consegue garantir à população os próprios direitos de cidadão: direito à educação, à saúde, à moradia etc. A tarefa de educadores em torno da leitura e do ensino da literatura tem despertado várias discussões, uma vez que o quadro que se instaura no país se refere à não formação efetiva de leitores críticos na sociedade.

Assim, diante desse contexto, surgiu um interesse pela compreensão do sujeito surdo e das suas singularidades, sabendo das dificuldades que a comunidade surda enfrenta, tanto em questões relacionadas a sua inserção na sociedade majoritária ouvinte, como no choque ouvinte *versus* surdo na própria família e, na escola, em termos de aprendizagem e aquisição da linguagem. A nossa pesquisa procurou investigar e refletir sobre as complexidades das relações entre os surdos e a literatura na escola ANPACIN do município de Maringá/PR. Discutimos ao longo do trabalho, questões sobre o ensino de leitura e de literatura, abordando a importância da família, da escola e da biblioteca (como instâncias mediadoras) para a formação de crianças surdas leitoras.

No primeiro capítulo, abordamos no percurso teórico, a questão da leitura, os estudos da Sociologia da Leitura, a Literatura Infantil, destacando a criança surda leitora e os Estudos Culturais. Procuramos levantar a discussão em torno da leitura e do ensino da literatura, destacando o papel e a função da literatura, para uma compreensão da formação de leitores, de determinados grupos (os surdos) na sociedade. E algumas questões foram levantadas — Como se concretiza a leitura de textos literários pelas crianças surdas?; Como é feita a mediação no processo de leitura para este público?; Qual a importância da

família, da escola, da biblioteca para a formação do sujeito surdo leitor? Através das reflexões e análises do contexto educacional da ANPACIN, foi possível constatar que a leitura de textos literários pelas crianças se concretiza essencialmente por meio da LIBRAS e pelo canal visual, uma vez que apresentam impedimentos (quando totalmente surdos) e/ou dificuldades (quando parcialmente surdos) para receber informações pelo canal auditivo e a língua oral de maneira natural. A mediação no processo é realizada, geralmente pelo adulto, seja o professor, a bibliotecária, o instrutor do projeto, que realizam inferências, com a utilização de estratégias para facilitar o aprendizado e despertar o gosto pelo ato de ler. Via LIBRAS, o mediador explica o contexto, dá várias significações do texto verbal em Língua Portuguesa. Como neste primeiro momento (na Educação Básica) as crianças não apresentam um domínio da escrita do português, pois estão iniciando o processo de letramento, necessitam constantemente do auxílio do professor para a compreensão dos textos. Diante do contexto estabelecido, a família, a escola, a biblioteca, desempenham papéis fundamentais na formação das crianças leitoras, pois são estas instâncias capazes de mediar não somente a leitura dos textos, mas a leitura do mundo, das vivências, da sociedade, do sujeito. E a literatura? A literatura se concretiza como um ponto de encontro entre a leitura e o leitor surdo, é ela capaz de despertar o imaginário, a fantasia, colaborar para a formação de sujeitos mais críticos e preparados para a vida, além de transmitir saber e conhecimento.

O segundo capítulo permitiu-nos uma reflexão sobre o papel da família e da instituição escolar para o desenvolvimento da criança que se torna leitora. Por meio dos questionários trabalhados, foi possível diagnosticar e estabelecer um quadro da realidade da criança surda na ANPACIN, verificando questões da participação da família na vida do surdo, da leitura de textos, do trabalho da instituição e dos professores para destacar a leitura e o ensino da literatura. Observamos como é desenvolvido o trabalho na instituição

e comprovamos a extrema importância do envolvimento da família e da escola na formação da criança surda leitora, já que esta apresenta dificuldade em adaptar-se à cultura oralizada de seu país. A família e a escola constituem-se como mediadoras, tanto na formação de leitores, como na inserção da criança na sociedade. As duas instituições são capazes de promover o desenvolvimento de leitores críticos orientados para o mundo e também, de preparar a criança para a sociedade que se constitui, na maioria, por ouvintes. Para isso, é necessário o desenvolvimento de um trabalho de incentivo: com exemplos de leitura no lar e estratégias para o contato com os textos e os livros.

O trabalho da ANPACIN tem contribuído na medida em que os resultados confirmam um aumento no movimento da biblioteca, um crescente interesse pela leitura dos textos literários, um registro significativo pela retirada dos livros pelos alunos. Embora pareça algo insignificante em termos de números, como verificamos na análise dos questionários, é uma conquista que deve ser destacada. Quando um trabalho tem apontado resultados positivos, merece ser compartilhado, assim, relatamos que a instituição tem visto seus alunos se esforçarem para dominarem a língua de seu país (a Língua Portuguesa), para se tornarem leitores efetivos, não somente de textos não verbais, mas textos escritos e ainda compreendendo as metáforas do texto literário. Algo que parecia tão inatingível por alguns teóricos que insistem na surdez como patologia e deficiência, é possível com um trabalho sistematizado que promova a criança surda leitora, com estratégias de leitura, programas de incentivo, atendimentos diferenciados levando em conta a singularidade do sujeito surdo, auxílio às famílias por meio de atendimentos individualizados, estudos de casos, cursos oferecidos à comunidade em geral.

Sabemos que cursos são oferecidos, assistência às famílias é prestada, mas muitos pais ainda se negam a participar da vida escolar de seus filhos. Muitos, totalmente despreparados, por não saberem lidar com crianças portadoras de alguma necessidade

especial, por não terem preparo psicológico e/ou por falta de tempo e de interesse, deixam que a escola se responsabilize pela educação e formação das crianças. É totalmente visível o preconceito que ainda existe na sociedade com relação à surdez e, muitas vezes, instalado na própria família. Chegamos à conclusão que, muito mais do que verificar se os pais lêem em casa, é necessário conscientizá-los para a inserção da criança na leitura do mundo. Permitir um desenvolvimento afetivo, social e cognitivo à criança surda é um grande passo para que se torne leitora. Acima de tudo, permitir e aceitar suas diferenças, respeitando as suas necessidades individuais. E uma necessidade primordial na educação de surdos é permitir-lhes o aprendizado da Língua de Sinais (da LIBRAS) da maneira mais natural possível, pois esta língua corresponde a língua materna dos surdos, assim como para nós ouvintes a língua oral. A família necessita compreender os filhos e colaborar para o sucesso do aprendizado dos mesmos, sensibilizando-se a respeito das diferenças e aceitando-as, aprendendo a LIBRAS, participando mais da vida escolar das crianças, estar disponível tanto no ambiente referente à escola, como em casa.

Abordamos, também, no segundo capítulo, a produção literária para surdos. Verificamos, por meio da leitura das obras publicadas pelos projetos (FENEIS e ULBRA), a iniciativa de se tentar elaborar uma literatura para surdos. Percebemos, por um lado, a tentativa de se criar textos para surdos, por outro, a tentativa de se caracterizar uma cultura, um grupo. No entanto, as obras não apresentaram dimensão crítica e qualidade estética capaz de levar o leitor criança ao caráter emancipatório que liberta e promove a superação dos limites estabelecidos por ideologias moralizantes e doutrinárias.

Estas reflexões levam as quatro interrogações que Mattelart; Neveu (2004, p. 72-75) levantaram dentro dos Estudos Culturais: **1-Noção de ideologia** — quando se pensa nas representações e valores exercidos por discursos dominantes (de poder) em relação aos grupos minoritários, no caso os surdos, que são tratados ainda como deficientes, taxados

por ‘surdos-mudos’, por ‘surдинhos’, sendo a surdez encarada como patologia e com muito preconceito; **2-Temática da Hegemonia** — quando percebemos que os discursos pregam a integração escolar, a ‘inclusão’, propriamente dita, como igualdade de direitos, mas isso fica bem apenas nos discursos pomposos, pois não são apresentados programas efetivos para uma inclusão multicultural que atenda as reais necessidades dos grupos; **3-Especificidade do poder cultural** — a chamada resistência dos grupos diante dos discursos dominantes, um exemplo próximo disso é a tentativa de se caracterizar e de se valorizar uma cultura que foi exposta pelas obras trabalhadas nos projetos da ULBRA e da FENEIS, embora não muito sucedidas, pois não houve divulgação efetiva para que as classes dominantes pudessem observar; **4- Problemática da identidade** — refere-se a construção das identidades, como os indivíduos se estruturam subjetivamente e coletivamente dentro de grupos, são questões calcadas na diferença, na diversidade e que causam certa polêmica, pois discursos dominantes tendem a taxar o que não corresponde a maioria (‘normal’) como ‘anormais’, aqui o preconceito se instala fortemente.

Durante muitos anos os surdos foram denominados de maus leitores, de não gostarem de ler, mas não se questionava o porquê da leitura ser tão desagradável para eles, ainda mais a leitura literária. Simplesmente diziam muitos pesquisadores e educadores que os surdos não poderiam ler, pensava-se somente no texto verbal em Língua Portuguesa, em facilitar o entendimento fragmentando e resumindo os textos e, acima de tudo, forçando-os a ler. Como que poderiam compreender as metáforas existentes na literatura? Essa questão ficava no ar. Era tão simples responder — com um trabalho sistematizado de estratégias visuais e por meio da LIBRAS. É claro que, exige-se muito trabalho e esforço, profissionais capacitados, preparados e disponíveis, uma vez que demanda tempo, pois os resultados, às vezes demoram, surgem mudanças, questionamentos. No entanto, percebemos que esforços como estes são desempenhados por instituições, tem-se

observado resultados satisfatórios, e algo que tem contribuído para essas mudanças são as reflexões que a proposta Bilíngüe tem permitido aos estudiosos. O uso da Língua de Sinais tem garantido um desenvolvimento social e cognitivo para as crianças.

O que os surdos e a literatura têm a dizer? Os surdos e a literatura dizem que ambos se (re)descobriram, o surdo também pode ser leitor de textos literários, ele tem o direito à fantasia, à ficção, ao imaginário. As crianças descobrem o sentido da vida por meio da literatura, tornando-se indivíduos mais críticos, mais reflexivos.

A nossa pesquisa realizou um levantamento inicial do tema proposto, observando turmas de crianças surdas da Educação Básica (02 a 05 anos). Para trabalhos futuros há a possibilidade de se estabelecer um levantamento dos Ensinos Básico, Fundamental e Médio para comparação e, observar se realmente os resultados obtidos estão progredindo ao longo dos anos de formação dos alunos na instituição. Outra possibilidade de trabalho seria observar como os alunos surdos das instituições como a ANPACIN estão chegando às Universidades e quais as dificuldades enfrentadas nesse meio.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. *O leitor competente à luz da Teoria literária*. Revista da TB, Rio de Janeiro, 124: 23/24, jan.- mar., 1996.

_____. Leitura Literária e Escola. In: EVANGELISTA, A. A. M. et alii (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A Formação do Leitor. In: CECCANTINI, J. L. C. T. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2004, Volume 2.

AGUIAR E SILVA, V. M. *Teoria da Literatura*. 2 ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1968.

CANDIDO, A. *A Literatura e a Formação do Homem*. In: Revista Ciência e Cultura. São Paulo: 24(9), 806-809, 1972.

_____. Direitos humanos e literatura. In: *Direitos Humanos e Sociedade*. Antonio Carlos Ribeiro Fester (Org.). Copyright. Comissão Justiça e Paz de São Paulo. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 107-126.

CÁRNIO, M. S. O papel da família e da escola no processo de leitura e escrita do surdo. In: BAUMEL, R. C.; SEMEGHINI, I. (Orgs.). *Integrar/Incluir: desafio para a escola atual*. São Paulo: FEUSP, 1998, p. 117-128.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1995.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*. 2ª ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1991.

COMPAGNON, A. *O Demônio da Teoria: literatura e senso comum*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

COSTA, M. V.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

CULLER, J. *Teoria Literária: uma introdução*. São Paulo: Beca, 1999.

DELL'ISOLA, R. L. P. A Interação Sujeito-Linguagem em Leitura. In: MAGALHÃES, I. (Org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: UNB, 1996, p. 69-75.

EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. de Waltensir Dutra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ERICKSON, F. Métodos Cualitativos de investigation sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. C. *La investigación de la enseñanza — II: metodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Ediciones Paidos, 1996.

ESCARPIT, R. *Sociologia da Literatura*. Trad. de Anabela Monteiro e Carlos Alberto Nunes. Lisboa: Arcádia, 1969.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 16 ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1986.

GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5^a ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDFELD, M. *A Criança Surda*. Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio-Interacionista. 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

GRIMM, J. ; GRIMM, W. *Novos Contos de Grimm*. Trad. De Monteiro Lobato. 3^a ed. São Paulo: Brasiliense, 1965.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. Série Pimplinho. Canoas / RS: Ed. ULBRA, 2003.

_____. *Rapunzel Surda*. Série Pimpolho. Canoas / RS: Ed. ULBRA, 2003.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *Literatura Infantil Brasileira: história & histórias*. 5 ed. São Paulo: Ática, 1991.

LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LEMOS, M.; STUMPF, M. (Orgs.). *Adão e Eva*. Porto Alegre: FENEIS, 2003.

_____. *A Árvore Surda*. Porto Alegre: FENEIS, 2003.

_____. *Cachos Dourados*. Porto Alegre: FENEIS, 2003.

_____. *Ivo*. Porto Alegre: FENEIS, 2003.

_____. *Viva as Diferenças*. Porto Alegre: FENEIS, 2003.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MACHADO, A. M. *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Texturas: leituras e escritas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MATTELART, A.; NEVEU, É. *Introdução aos Estudos Culturais*. Trad. de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PERRAULT, C. *Contos de Charles Perrault*. Trad. de Regina Junqueira. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia Limitada, 1985.

PETIT, M. *La biblioteca, o el jardin interior preservado*. In: Revista Leitura: Teoria e Prática. Campinas, SP: V. 20, nº 39, out. 2002.

SÁ, N. R. L. de. *Cultura, Poder e Educação de Surdos*. Manaus: Ed. Da Universidade Federal do Amazonas, 2002.

SACKS, O. *Vendo Vozes*. Uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, E. T. *Leitura & Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

SILVEIRA, R. H. Contando histórias sobre surdos(as) e surdez. In: COSTA, M. V. (Org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000, p. 175-204.

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

SOLÉ, I. *Estratégias de Leitura*. 6 ed. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VASCONCELOS, S. I. C. de. Pesquisas qualitativas e formação de professores de português. In: BASTOS, N. M. *Língua Portuguesa: uma visão em mosaico*. São Paulo: I. P. – PUC/SP/EDUC, 2002, p. 277-297.

VEIGA-NETO, A. (Org.). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

YUNES, E. *Pelo Averso: A Leitura e o Leitor*. In: Letras, Curitiba, nº 44, p. 185-196, 1995, Ed. da UFPR.

ZILBERMAN, R. O Estatuto da Literatura Infantil. In: CADEMARTORI, L.; ZILBERMAN, R. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1984.

_____ ; SILVA, E. T. *Literatura e Pedagogia: ponto e contraponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

_____. *Fim do Livro, Fim dos Leitores?* São Paulo: Ed. SENAC, 2001.

Anexo 1

QUESTIONÁRIO 1

Nome: _____

Cargo: _____

Formação: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-Graduação: _____ Ano: _____

Data: _____

1- Há quanto tempo atua na ANPACIN?

2- Como se caracteriza o ensino no Centro Educacional para Surdos (ANPACIN) de Maringá?

3- Quais os métodos e/ou abordagens de ensino são utilizados pela instituição?

4- De que maneira estes métodos e/ou abordagens têm alcançado resultados?

5- Qual é a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) para o ensino-aprendizagem dos alunos?

6- No caso da Língua Portuguesa, como se caracteriza o ensino-aprendizagem da segunda língua?

7- Em que medida os alunos podem se beneficiar da aquisição dessa segunda língua?

8- O Centro Educacional recebe apoio pedagógico e financeiro do governo e de outras instituições? Como este apoio é estabelecido?

9- A comunidade tem demonstrado algum interesse pelas questões do ensino e da Surdez? A participação de membros da comunidade tem ocorrido com frequência?

10- A família tem estado presente no processo educacional? Como a relação família/escola pode contribuir para os progressos do aluno?

11- Como o trabalho com a LEITURA é desenvolvido na Instituição?

12- Quando teve início o trabalho com a LITERATURA no colégio? De que maneira isso se efetiva hoje?

13- No decorrer de seu trabalho, como você tem orientado os educadores no ensino da LITERATURA?

14- Em que medida o ensino da LITERATURA tem contribuído para a formação dos alunos?

15- Nas orientações pedagógicas qual a preferência pelas leituras por parte dos professores que você tem observado?

Anexo 2

QUESTIONÁRIO 2

Nome: _____
Cargo: _____
Formação: _____
Graduação: _____ Ano: _____
Pós-Graduação: _____ Ano: _____
Carga-horária semanal: _____
Data: _____

1- Há quanto tempo leciona na ANPACIN?

2- Você tem feito alguma especialização na área de Educação Especial para trabalhar com surdos? Qual?

3- A família tem estado presente no processo educacional? Como a relação família/escola pode contribuir para os progressos do aluno?

4- Qual é a sua concepção a respeito da LEITURA?

5- Qual é a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no processo de LEITURA?

6- Como é o desenvolvimento do trabalho com a LEITURA na sala de aula?

7- O que você tem lido ultimamente? Comente.

8- Você gosta de ler obras literárias? De que tipo? Qual é seu autor preferido?

9- Em sua opinião, qual é a função da LITERATURA para você e tendo em vista a Educação dos Surdos?

10- Como é o seu trabalho com os textos literários em sala de aula? Você trabalha com que tipo de LITERATURA e quais autores?

11- Você teve conhecimento e acesso aos livros publicados pela FENEIS do “PROJETO LIBRAS É LEGAL” e das obras *Cinderela Surda* e *Rapunzel Surda* (ULBRA – RS)? Você tem trabalhado com estas obras?

12- Os alunos demonstram interesse pela leitura literária? Como isso pode ser observado?

Anexo 3

AUTORIZAÇÃO

Nós _____ e _____
pais do(a) educando(a) que freqüenta o Centro Educacional para Surdos (ANPACIN),
aceitamos responder ao questionário, elaborado pela aluna Andréia Aléssio, do Curso de
Mestrado em Letras (PLE) da Universidade Estadual de Maringá/PR.
Autorizamos a reprodução das informações em sua Dissertação de Mestrado e estamos
ciente que os nomes serão mantidos em sigilo.

Maringá, _____ de _____ 2004.

Pai

Mãe

QUESTIONÁRIO 3

Nome dos pais: _____

Profissão: _____

Nome do(a) filho(a): _____

Idade da criança: _____

Data: _____

1- Seu(sua) filho(a) já nasceu surdo(a) ou adquiriu a surdez após algum tempo?

2- Em sua família existem mais pessoas com surdez? Qual é o grau de parentesco?

3- Como você encara a questão da surdez? Quando descobriu que seu(sua) filho(a) era surdo(a) como reagiu?

4- Você acompanha o desenvolvimento de seu (sua) filho(a) na escola? O que você faz em casa para auxiliá-lo(a)?

5- Você participa juntamente com seu(sua) filho(a) das atividades promovidas pela escola (ANPACIN)?

6- Você já fez o curso de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) oferecido pela ANPACIN?

7- Como é a comunicação em casa com seu(sua) filho(a)?

8- Na sua opinião, é importante seu(sua) filha aprender a LIBRAS? Comente.

9- Como você encara a questão da LEITURA em seu cotidiano, em casa? Costuma ler diariamente?

10- Pelo que você pode observar em casa, seu(sua) filho(a) demonstra algum interesse por livros infantis, revistas, desenhos?

11- Na sua opinião, para que servem os livros de histórias na educação de seu(sua) filho(a)?

12- Você conta histórias para seu(sua) filho(a)? Por meio da LIBRAS, de figuras (imagens), como?

Anexo 4

QUESTIONÁRIO 4

Nome: _____

Cargo: _____

Formação: _____

Carga-horária semanal: _____

Data: _____

1- Há quanto tempo atua na ANPACIN?

2- Há quanto tempo você atua neste cargo?

3- Você gosta do trabalho que faz na biblioteca?

4- Você (ou a escola) tem desenvolvido algum trabalho com os alunos na biblioteca? Fale sobre isso?

5- Pelo que você tem observado pelos empréstimos de livros, qual é a preferência dos alunos? Quais os livros mais emprestados?

6- Qual é a importância da LEITURA para você?

7- E a LITERATURA? Como você caracteriza a sua importância e a sua função para a formação dos leitores (dos alunos surdos)?

Anexo 5

QUESTIONÁRIO 5

Nome: _____

Cargo: _____

Formação: _____

Graduação: _____ Ano: _____

Pós-Graduação: _____ Ano: _____

Carga-horária semanal: _____

Data: _____

1- Há quanto tempo leciona na ANPACIN?

2- Você tem feito alguma especialização na área de Educação Especial para trabalhar com surdos? Qual?

3- A família tem estado presente no processo educacional? Como a relação família/escola pode contribuir para os progressos do aluno?

4- Qual é a sua concepção a respeito da LEITURA?

5- Qual é a importância da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) no processo de LEITURA?

6- Como é o seu trabalho com a LEITURA na sala de aula?

7- Como surgiu o Projeto de 'Contar Histórias'? Comente como é o desenvolvimento do projeto?

8- Você percebeu um maior interesse pela leitura depois do andamento do projeto?

9- Em sua opinião, qual é a função da LITERATURA para você e tendo em vista a Educação dos Surdos?

10- Como é desenvolvido o trabalho com os textos literários no projeto? Que tipo de LITERATURA e quais autores são trabalhados?

11- O projeto é destinado a que faixa etária? Quem participa do projeto?

12- Os alunos demonstram interesse pela leitura literária? Como isso pode ser observado?
