

CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NA EDUCAÇÃO DE SURDOS

STORYTELLING IN THE ACQUISITION OF THE WRITTEN LANGUAGE IN DEAF EDUCATION

LA NARRACIÓN DE CUENTOS EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA EN LA EDUCACIÓN DE SORDOS

RESUMO: A presente pesquisa tem por objetivo investigar a importância da contação de histórias na aquisição da língua portuguesa escrita como L2 por alunos surdos, uma vez que sua primeira língua é a de sinais e é nela que o ensino dos surdos deve ser priorizado de acordo com a proposta embasada no Bilinguismo, conforme esse trabalho se propõe. A contação de histórias oferece ao aluno surdo o legado cultural ao qual ele não tem acesso se não tiver contato com indivíduos de um grupo familiar ou social com o qual possa se comunicar na língua de sinais, assim como oportuniza um aprendizado tanto de sua L1, no caso brasileiro a Libras, como da língua portuguesa escrita trabalhada de forma prática, uma vez que por meio da interação e da imitação o aluno surdo desenvolverá seus métodos de contação de histórias como também de produção escrita na língua portuguesa.

Palavras-chave: Educação de surdos; Contação de histórias; Aquisição da língua portuguesa escrita; Bilinguismo.

ABSTRACT: The present research has for objective to investigate the importance of the storytelling in the to acquisition of the written Portuguese language as L2 for deaf students, a time that its your first language is of signals language and is in it education of the deaf people must in accordance with be prioritized the proposal based in the Bilingualism, as this work if it considers. The storytelling offers to the deaf student the cultural legacy which it does not have access if he will not have contact with individuals of a familiar or social group with which he can be communicated in the language of signals, as well as there is an opportunity of learning in such a way of its L1, in the Brazilian case the Brazilian Sign Language, as of the worked written Portuguese language of practical form, a time that by means of the interaction and of the imitation, the deaf student will as well as develop its methods of storytelling and production in the written Portuguese language.

Keywords: Deaf education; Storytelling; Acquisition of the written Portuguese language; Bilingualism.

RESUMEN: La presente investigación tiene por objetivo indagar la importancia de la narración de cuentos en la adquisición de la lengua portuguesa escrita como L2 por alumnos sordos, ya que su primer lenguaje es el de los signos y es en él que la enseñanza auxilia a esos niños a enfrentar y a resolver conflictos que deben ser priorizados de acuerdo con la propuesta basada en el Bilingüismo, según lo propone este trabajo. La narración de cuentos ofrece al alumno sordo el legado cultural al cual él no tendría acceso si no tuviera contacto con individuos de un grupo familiar o social con quienes pueda comunicarse en lengua de señales, así como oportuniza un aprendizaje tanto de su L1, en el caso brasileño llamado *Libras*, como también de la lengua portuguesa escrita siendo trabajada de forma práctica, una vez que por medio de la interacción y de la imitación el alumno sordo desarrollará sus métodos de narración de cuentos y de producción escrita en la lengua portuguesa.

Palabras-clave: Educación de sordos; Narración de cuentos; Aquisición de la lengua portuguesa escrita; Bilingüismo.

Por certo, desde que o homem começou a falar, ou, mais especificamente, desde o momento em que conseguiu articular palavras ligando-as com sentido a outras, começou

também a contar acontecimentos, simples ou importantes. Assim, desde sempre, é comum ao homem narrar fatos, contar histórias.

Todos os povos, todas as culturas, todos os grupos sempre tiveram as suas histórias. Mesmo quando ágrafos, os povos tinham seus mitos e suas lendas, que eram, antes da escrita, transmitidas de forma oral, sendo contadas de geração em geração durante séculos. Assim, como não poderia ser diferente, os surdos também têm suas histórias, coletivas ou particulares, originais ou adaptadas, próprias e adequadas ao seu contexto social ou em comum com a cultura geral. Conforme Alves e Karnopp:

Contar história é um hábito que pertence a todas as comunidades: indígenas, de ouvintes, de surdos, entre outras. [...] Contar histórias, piadas, episódios em língua de sinais pelos próprios surdos em sua comunidade é um hábito que acompanha a história dessa comunidade. (ALVES; KARNOPP, 2002, p. 71)

Ao analisar o letramento de crianças surdas, Lebedeff, trabalha com o conceito do termo no sentido de domínio de técnicas de leitura e interpretação como na utilização cotidiana e habitual da leitura e da escrita. Dessa forma, critica as atividades linguísticas atuais as quais alunos surdos e também ouvintes são submetidos, que se baseiam em repetições, reproduções e generalizações da língua, tornando seu estudo artificial e muito distante da realidade da prática social:

O primeiro contato da criança com o texto, segundo Abramovich (2001), é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, narrando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas, livros, poemas sonoros, etc. Para a autora, ler histórias para crianças é suscitar o imaginário, é encontrar outras idéias para solucionar questões. É uma possibilidade de descobrir o mundo dos conflitos, dos impasses, das soluções que todas as pessoas vivem e atravessam, o que é feito através dos problemas que vão sendo enfrentados e resolvidos pelas personagens de cada história. É através de uma história que podem ser descobertos outros lugares, outros tempos, outro jeito de vestir e viver, outra ética, outra ótica. É conhecer história, geografia, filosofia, política, sociologia, etc. (LEBEDEFF, 2004, p. 132)

A importância de ouvir histórias extrapola o campo do divertimento, do lúdico, do prazer, pois teria uma responsabilidade muito maior ao permitir à criança descobrir outros mundos através dos inúmeros significados e interpretações que as diferentes situações apresentadas oferecem no decorrer do enredo e utilizar isso em sua vida prática para resolver suas problemáticas pessoais. O psicólogo infantil Bruno Bettelheim credita à leitura para as crianças de contos de fadas papel fundamental na formação da maturidade psicológica dos indivíduos, uma vez que essas histórias guardam em si fantasias e desejos inconscientes das crianças, de forma que escutá-las ajuda a formar, em sua consciência, maneiras de lidar adequadamente com esses

sentimentos: “Sob estes aspectos e vários outros, no conjunto de ‘literatura infantil’ – com raras exceções – nada é tão enriquecedor e satisfatório para a criança, como para o adulto, do que o conto de fadas folclórico”. (BETTELHEIM, 1980, p. 13) Para explicar como os contos de fadas simbolizam os conflitos psíquicos inconscientes das crianças, escreve o autor:

Esta é exatamente a mensagem que os contos de fadas transmitem à criança de forma múltipla: que uma luta contra as dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa. (BETTELHEIM, 1980, p. 14)

Daí a importância da leitura dos contos de fadas para as crianças. E, no caso de crianças surdas, para quem a leitura oral não faria o menor sentido, necessita-se que estejam familiarizadas com a língua de sinais para terem condições de se comunicar, tendo, assim, sua educação orientada no Bilinguismo, “em duas línguas, com privilégios diferentes: a Língua de Sinais como primeira língua (L1) e a língua da comunidade ouvinte local como segunda língua (L2)”. (SÁ, 1999, p. 135)

Lebedeff (2004) afirma que as crianças surdas acostumadas com a língua de sinais apresentam maior competência interpretativa na leitura de livros de histórias nessa língua e imitam, quando as contam, os adultos surdos que são sua base para essa atividade. Tal asseveração concorda com a visão dialógica do teórico russo Mikhail Bakhtin, para quem:

[...] a produção das idéias, do pensamento, dos textos tem sempre um caráter coletivo, social. Assim, é com as palavras e com as idéias do outro que o nosso pensamento é tecido. O conhecimento é construído na interlocução, no diálogo, o qual evolui por meio do confronto, da contrariedade. (FREITAS, 1994, p. 27-28)

No convívio com o outro, na troca de experiências, no imitar, o ser humano aprende e baseia sua prática. A contrariedade referida acima pode ser facilmente associada à amplitude de possibilidades de exemplo e imitação proporcionada se a criança tiver acesso a várias contações de histórias feitas por diferentes contadores. Ressalta-se a importância das relações sociais dos indivíduos, pois, uma vez que tenham contato maior com outros surdos, as crianças surdas serão seu reflexo. É nesse contexto social que os surdos devem ser inseridos.

A questão da imitação de contadores de histórias surdos remete às teorias de outro filósofo, contemporâneo e conterrâneo de Bakhtin: Vygotsky, que chamou atenção para a zona de desenvolvimento proximal da criança, isto é, aquilo que ela ainda necessita de

um adulto para ajudá-la a fazer, mas não precisará depois: “Sob a orientação de adultos ou em atividades coletivas, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muitas coisas”. (FREITAS, 1994, p. 100)

É fundamental, contudo, que a prática de leitura para os surdos inicie com histórias na língua de sinais, já que essa é sua primeira língua, e é a ela que o aluno deve ter acesso a princípio, para posteriormente ser alfabetizado também numa segunda língua: a escrita. Conforme Lebedeff:

O que é pertinente no caso dos surdos é oferecer práticas de letramento o mais cedo possível, seja na família ou na escola. Na escola, as atividades de educação infantil e, mais especificamente, de pré-escola podem e devem possibilitar atividades de letramento. É com a língua de sinais que a criança será inserida nas práticas discursivas e que lhe será apresentado diferentes gêneros textuais – será nessa língua que a criança lerá e produzirá seus primeiros textos. (LEBEDEFF, 2004, p. 135)

Lebedeff, após analisar um estudo sobre a contação de histórias de um livro infantil feito por seis mães surdas e seis mães ouvintes para filhos surdos, constata que as primeiras eram mais explícitas em sinalizar relações locais e globais em seu relato, o que facilitava a interação e a compreensão por parte das crianças. A autora conclui afirmando o quanto é importante que crianças surdas tenham contato também com contadores de histórias surdos, uma vez que os ouvintes tendem a utilizar estratégias ouvintes em suas contações: “Com relação às crianças surdas, desta forma, esse compartilhar histórias com o adulto surdo torna-se essencial no seu desenvolvimento lingüístico, pois até estratégias para contar histórias são idiossincráticas à língua de sinais”. (LEBEDEFF, 2004, p. 137)

Para a autora, o letramento na língua portuguesa pode ser altamente auxiliado se os alunos tiverem anteriormente uma prática eficaz a partir da contação de histórias em língua de sinais, pois “as crianças surdas, para serem leitoras e escritoras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí tirar sentido”. (LEBEDEFF, 2004, p. 139)

É importante retomar as teorias de Bakhtin analisadas por Freitas tendo em vista a importância para a criança surda da contação de histórias em língua de sinais, pois, para o pensador russo, a interação acontece por meio da linguagem, e, obviamente, para a linguagem cumprir sua função de comunicação, ela deve ser compreendida pelo interlocutor:

Na apropriação do conhecimento historicamente construído, o aluno encontra-se com o professor como mediador por meio da linguagem. É por meio desse encontro com o outro, na corrente da linguagem, que o conhecimento vai sendo construído. Percebo que a concepção de linguagem

de Bakhtin, centrada no fenômeno social da interação, do diálogo, tem muito a ver com uma escola que se pretende democrática, onde os alunos sejam introduzidos no exercício de uma cidadania, constituindo-se em sujeitos de um saber. (FREITAS, 1994, p. 92-93)

Como o acesso às informações é restrito ao surdo se ele não frequentar um ambiente em que possa compartilhar do contato e do diálogo com outros surdos, a escola tem a função de suprir essa carência oferecendo, o mais cedo possível e em alta quantidade, a bagagem cultural que nos foi legada através dos tempos. E a contação de histórias evidentemente cumpriria muito bem esse papel.

Alves e Karnopp analisaram um trabalho de contação de histórias feitas por contadores surdos para alunos surdos em língua de sinais. Para tanto, a equipe formada:

(...) selecionou alguns contos de fadas que passaram por processos de leitura, compreensão e adaptação. No processo de recontar histórias, os surdos transformaram um conto tradicionalmente voltado para ouvintes em uma história totalmente inserida no contexto social do surdo. Cremos que tal adaptação dos textos seja fruto da necessidade que as pessoas que narram algum conto ou história têm para a obtenção de compreensão e a aceitação daquilo que narram, já que a tradição da literatura oral determina que acertos devam acontecer, uma vez que os conteúdos psicossociais são comuns a estas narrativas. (ALVES; KARNOPP, 2002, p. 71-72)

Assim, seguindo essa linha teórica, o conto *Cinderela* foi recontado com adaptações e transformado em *Cinderela Surda*, sendo posteriormente editado e publicado. Durante a fase do estudo, o livro ainda estava no prelo, porém seus autores comentaram no artigo citado as adaptações feitas da história original:

O reconto do texto *Cinderela Surda* narrada pelo grupo de surdos carrega muitos sentidos. (...) a adaptação do conto oferece muito mais do que a simples apropriação de um texto para ser contado. Estabelece uma reformulação lingüística, cultural, psicológica e social, já que possibilita ao receptor surdo uma construção a partir de seu mundo e de sua cultura dos diversos sentidos que subjazem ao texto oral, aflorando, assim, a estrutura arquetípica que representa o inconsciente coletivo [...]. (ALVES; KARNOPP, 2002, p. 73)

Referente às adaptações, no que tange ao nível cultural e social, a *Cinderela*, o Príncipe e a Fada são surdos e os outros personagens, a madrasta e as duas irmãs, são ouvintes e usam poucos sinais; ao invés do sapatinho de cristal da história original, *Cinderela* usa uma luva rosa no baile e esse será o objeto usado pelo Príncipe para procurá-la depois. *Cinderela* aprendeu a língua de sinais nas ruas de Paris com a comunidade surda e o Príncipe teve aulas com um personagem histórico, o abade Charles-Michel de l'Épée (1712-1789). Quanto ao nível lingüístico, além dos personagens principais usarem a língua de sinais, o livro é escrito em língua portuguesa e na língua de sinais escrita, *Sign Writing*. E no que se refere ao nível psicológico, ficam

as modificações da história original que parecem criar uma dicotomia entre surdos/personagens bons e ouvintes/personagens maus. Há de se ter sempre um cuidado com adaptações, pois histórias podem transmitir algumas posições de comportamento mesmo de forma não intencional. Quanto a esse último ponto, convém ressaltar que as histórias infantis foram inicialmente destinadas a adultos, e passaram por um longo processo de adaptações, mas sempre “apresentam dois fatores em comum: a popularidade e a exemplaridade. Todas nasceram no meio popular e tinham a intenção de passar algum valor ou padrão comportamental”. (COELHO, 1991, p. 35-36)

É importante que crianças surdas tenham acesso a adaptações que contextualizem a história à sua realidade e identidade, porém é fundamental que tenham ciência de que se trata de uma adaptação e, de preferência, ter acesso também à história original, até como possibilidade para fazerem posteriormente suas próprias adaptações, como ocorreu no processo de criação de *Cinderela Surda*.

Carlos Sánchez, em seu estudo sobre a alfabetização dos surdos, analisa como formar leitores competentes. Para tal, escreve, é necessário que a criança esteja inserida em um ambiente no qual a língua escrita tenha significado e seja valorizada, um ambiente de leitura, pelo autor chamado de “entorno de lectura”:

El entorno de lectura se caracteriza por la presencia de adultos que leen y que les leen a los niños, que hablan entre sí de lo que leen y que les hablan a los niños de las cosas que dicen los libros. Y todo esto de manera espontánea, sin ninguna intención pedagógica explícita, mucho menos sistemática. En un entorno de lectura los adultos leen para y con los niños, no con la expectativa de que aprendan las cosas que están en los libros, ni para evaluar los progresos de los niños en materia de lectura y escritura. Los adultos no se proponen ni enseñar ni evaluar, sino que en lo fundamental, se proponen compartir esa actividad. (SÁNCHEZ, 2003, p. 8)

No período em que a língua de sinais foi proibida na educação dos surdos, esses não tiveram acesso ao conhecimento construído pela humanidade por não entenderem a língua utilizada. Sánchez, não obstante, indica quais são os intuitos da atual educação de surdos:

La educación de sordos, en la actualidad, tiene como propósito garantizar el desarrollo normal del lenguaje y de la inteligencia, promover la prosecución académica de los estudiantes y propiciar su propia da integración emocional y social, considerando que los sordos son miembros de una comunidad particular, que tiene una lengua propia, y que comparte la vida em sociedade con una comunidade mayoritaria, la de los oyentes, que hablan una lengua diferente. (SÁNCHEZ, 2003, p. 38)

Para garantir a eficaz construção dos conhecimentos e a adequada integração emocional e social dos surdos, Sánchez propõe a educação baseada nos princípios do

Bilinguismo, utilizando-se a língua de sinais em todas atividades escolares, inclusive as que envolvem a língua escrita.

A citação a seguir de Nídia de Sá, referindo-se à língua que deve ser utilizada na educação de surdos, defende claramente a sua escolarização baseada na língua de sinais, em respeito à sua identidade e à sua diferença:

Considerando que o compromisso da escola é com a apropriação e a construção de conhecimentos socialmente valorizados, “não pode subjugar esse compromisso ao plano posterior do domínio da Língua Portuguesa” (RIOS, 1995, p. 3). A Língua Portuguesa é uma língua de modalidade oral-auditiva, portanto, ao privilegiá-la na educação dos surdos em detrimento da língua que é “símbolo por excelência da surdez” (BRITO, 1993, p. 28), se está desrespeitando o surdo, negando seus direitos e desconhecendo sua diferença. Para a organização das funções superiores da cognição, é imprescindível uma língua, mas esta língua que serve como suporte para o pensamento não necessariamente precisa ser de modalidade oral, tal como pensam alguns profissionais da área. É incoerente, ainda que não impossível, basear o processo de aprendizagem de um aluno pelo canal visual através de uma língua na modalidade oral-auditiva, quando existe à disposição uma língua espaço-visual que independe do canal lesado. Não se está pretendendo negar a importância da aprendizagem da língua da comunidade majoritária, mas se está pretendendo definir que deter o saber que se transmite pela língua da comunidade majoritária não significa oralizar esta língua. A escola precisa viabilizar seu compromisso social para todos. (SÁ, 1999, p. 68)

Quanto antes a criança surda aprender a Libras, mais cedo estará apta a ter contato com o conhecimento construído pela humanidade. Conforme assevera Maria Cristina da Cunha Pereira ao analisar a importância da língua de sinais na aquisição da escrita por alunos surdos:

Estudos sobre crianças surdas, filhas de surdos, demonstram que estas apresentam desenvolvimento lingüístico, cognitivo e acadêmico comparáveis ao de crianças ouvintes, filhas de pais ouvintes, o que aponta para a importância de os surdos serem expostos à língua de sinais o mais cedo possível.

Quanto à importância da língua de sinais na educação de surdos, as pesquisas têm mostrado que, expostas a essa língua, na escola, na interação com adultos surdos, usuários desta língua, crianças surdas, filhas de pais ouvintes, apresentam um processo semelhante ao observado em crianças surdas, filhas de pais surdos. (PEREIRA, 2002, p. 47)

Como se vê na citação de Pereira, tanto as crianças surdas filhas de surdos como as filhas de ouvintes têm todas as possibilidades de se desenvolverem cognitivamente e linguisticamente, desde que estejam expostas desde cedo à língua de sinais e ao contato com adultos surdos, sejam esses seus pais ou outros. Ainda segundo a autora: “Uma vez adquirida a língua de sinais, esta terá um papel fundamental na constituição do português, que será adquirido como segunda língua, preferencialmente na modalidade escrita pelo fato de esta não depender da audição”. (PEREIRA, 2002, p. 49)

Ronice Muller de Quadros também faz referências à importância do aprendizado da língua de sinais desde cedo, de suas implicações no aprendizado da língua portuguesa escrita e do quanto é cabal a relação da criança surda com adultos surdos:

Quando a criança surda tem a chance de, no início de seu desenvolvimento, contar com pais dispostos a aprenderem a língua de sinais, com adultos surdos, com colegas surdos, quando elas narrarem em sinais e terem escuta em sinais, a dimensão de seu processo educacional será outra. As crianças estarão transferindo seus conhecimentos adquiridos na língua de sinais para o espaço escolar. O fato de passar a ter contato com a língua portuguesa com significado trazendo seus conceitos adquiridos na própria língua, possibilitará um processo muito mais significativo. A leitura e a escrita podem passar a ter outro significado social, se a criança sinalizar sobre elas. Vale ainda destacar que, no campo do letramento, se as crianças surdas se apropriarem da leitura e da escrita de sinais, isso potencializará a aquisição da leitura e da escrita do português. (QUADROS, 2005, p. 33)

Já foi vista a importância dos contos de fadas, contudo quando se escreve aqui sobre contação de histórias não se está se restringindo à um gênero específico, posto que outros tipos de histórias proporcionam tantas vantagens quanto aquelas. A criança surda tem total direito de conhecê-las, não podendo ficar restrita exclusivamente à cultura da sua comunidade. Segundo Celeste Azulay Kelman:

Assim, como se defendem programas bilíngües de educação para surdos, têm se defendido a idéia do biculturalismo para surdos, ou seja, o reconhecimento de que a comunidade surda tem uma cultura própria em desenvolvimento, mas que também necessita apropriar-se da cultura dominante. Por exemplo, assim como existem piadas “de” e “para” surdos, já existem em andamento trabalhos visando à adaptação de clássicos literários, de forma que surdos possam acessar a cultura produzida pela humanidade. (KELMAN, 2005, p. 101)

Se uma criança surda não pode fazê-lo por ainda não ter o conhecimento necessário da língua portuguesa escrita, é dever da escola proporcionar o contato com esse legado cultural através da contação de histórias em língua de sinais. O que mais importa é o diálogo, o acesso, o contato com as histórias, com os textos e um trabalho eficiente sobre elas. Na opinião de Ana Paula Berberian Vieira da Silva:

[...] fica claro que o diálogo é atividade determinante no processo de aquisição da linguagem. Contudo é importante esclarecer que dialogar não representa emissão e recepção de palavras e frases, por dois sujeitos, mas o ato de contar verdades, mentiras, sentimentos, desejos, acontecimentos, fantasias, etc. Dialogar, aqui entendido como o “jogo de contar histórias”, tem um papel determinante na aquisição da linguagem por parte da criança. O ato de contar histórias: de contos de fadas, de medo, de aventura, de amor, pessoais ou de outras pessoas, vivenciadas num passado distante ou próximo. Narrar histórias é uma atividade determinante para que a criança passe a organizar lingüisticamente experiências vivenciadas ou não por ela e, portanto, a elaborar seu discurso. (SÁNCHEZ, 2005, p. 32)

Insiste-se que essa será uma excelente oportunidade de, inclusive, partir da contação da história para, com base nela, poder-se trabalhar com a criança a aquisição de sua segunda língua, a língua majoritária dos ouvintes, em sua modalidade escrita, o que “vai possibilitar ao aluno surdo conhecimento de mundo para que possa atribuir sentido ao que lê, bem como conhecimento de língua. No entanto, assim como na língua de sinais, o foco do trabalho com a escrita deve ser o texto”. (PEREIRA, 2005, p. 85-86)

O documento “A educação que nós surdos queremos”, elaborado a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilingue para Surdos, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1999, apresenta o manifesto dos surdos no que tange ao modelo educacional por eles idealizado. Cita-se aqui apenas os artigos que interessam ao tema em pauta:

1. Propor o reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos.
2. Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.
15. Em educação, assegurar ao surdo o direito de receber os mesmos conteúdos que os ouvintes, mas através de comunicação visual. Formas conhecidas, em comunicação visual importantes para o ensino do surdo são: línguas de sinais, língua portuguesa, e outras línguas no que tange à escrita, leitura e gramática.
67. Respeitar o uso da escrita pelo surdo com sua estrutura gramatical diferenciada. A cultura surda merece ser registrada e traduzida para outra língua.
68. Observar que a evolução cultural da comunidade surda se dá a partir do registro escrito, da filmagem, de fotos, desenhos... que são meios que possibilitam o acúmulo do conhecimento.
71. Fazer da língua de sinais uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica.
76. Usar a comunicação visual para o ensino dos surdos em suas formas: línguas de sinais, escrita em sinais, leitura e escrita do português. Considerar que existe toda uma problemática na aprendizagem do português, que deve ser considerada como segunda língua.
79. Criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos.
91. Observar que os alunos surdos precisam de contato com a arte surda, tal como é mostrada na história, no dia-a-dia do surdo com sua produção de significados.
92. Levar os surdos ao contato com artistas surdos e com a arte surda através de fotos, vídeos, pinturas, esculturas, teatro.
94. Despertar os surdos para a arte, a fim de que possam expressar sua identidade surda através da mesma.
97. Considerar que há artistas surdos em diferentes contextos como atores, poetas em língua de sinais, pintores, mágicos, escultores, contadores de histórias e outros, tais como os cineastas.
98. Adotar como estratégia relevante para a arte nas escolas a discussão com os alunos sobre como criar a arte surda.
99. Incentivar o teatro, a poesia, a pintura e pesquisas na história, na comunidade surda e outros. Artistas surdos ou debates na comunidade surda

sobre a arte seriam bem-vindos para incentivar os alunos “desgastados” pela exclusão da arte nas escolas de surdos.

107. Promover a criação de bibliotecas visuais nas escolas e o acesso a esse acervo pela comunidade surda.

110. Estimular as crianças a produzirem histórias clássicas em língua de sinais, registrando-as na escrita de sinais, em vídeo, desenhos ou pintura.

É claro que a leitura do documento na íntegra possibilita uma visão muito mais ampla das reivindicações dos surdos sobre a educação que querem ter. No entanto, como se pode observar na leitura dos artigos supracitados, os surdos consideram importante aprender a língua portuguesa e dão sugestões de um possível trabalho a ser realizado no qual sua aquisição parta da língua de sinais. O artigo 97, por exemplo, faz referência a contadores de histórias surdos e o artigo 107 destaca a importância de se formar um acervo, nas escolas, de gravações de narrações de histórias e peças teatrais em língua de sinais. Assim, os alunos surdos teriam acesso ao conhecimento construído pelo homem na sua primeira língua e, a partir daí, a sua segunda língua poderia ser trabalhada, mas, conforme o artigo 15, “através de comunicação visual”, ou seja, apenas na modalidade escrita.

Interessa ressaltar o que dita o artigo 79, isto é, “criar livros e histórias onde apareça o sujeito surdo sem presença de estereótipos”. Dessa forma, apresentar a história original sem alterações substanciais é interessante porque permite que posteriormente os alunos surdos possam fazer as adaptações que considerarem necessárias para inserir naquela história as marcas de sua identidade. Entregar ao aluno surdo unicamente a história já adaptada implica, no mínimo, em privar-lhe de conhecer o que é direito de todos, fora uma série de atividades de criação, adaptação e paródia que ficam impossibilitadas (ou pelo menos muito prejudicadas) quando não se sabe o texto original.

A contação de histórias é apenas o ponto de partida. Infinitas são as possibilidades de trabalho em cima disso, pois com o passar do tempo, se a criança surda já tiver um vocabulário adequado, ela mesma pode ser a contadora de histórias que ela venha a escolher, ou mesmo criar e, inclusive, podendo contar histórias pessoais. As possibilidades narrativas são muitas e o que realmente importa é que as crianças vejam sentido na contação e sintam-se ativamente participantes daquele ato, seja como interlocutoras ou como contadoras:

Para que a criança adquira autonomia nas suas narrativas e, portanto, na elaboração de seus discursos e textos, faz-se necessário que, ao longo de sua infância, compartilhe, de modo recorrente, da experiência de narrar histórias conjuntamente com adultos. Essa ação conjunta é fundamental, pois o adulto, nas suas diferentes formas de contar e dependendo da forma como insere a

criança nesse jogo, pode levá-la a assumir diferentes papéis e modos de participação. Chamamos atenção para o fato de que uma mesma história pode ser contada e recontada pela criança e seu interlocutor de formas bastante diversas, atribuindo a ambos papéis bastante distintos. Para que a criança tenha a oportunidade de experienciar perspectivas e lugares discursivos distintos, é fundamental que ela e o adulto, nesse jogo de contar histórias, alternem papéis e turnos conversacionais, ocupando ora lugar de quem acompanha/ouve, ora de quem participa da formulação da história/narrador. (SILVA, 2005, p. 32)

Paulo Freire já preconizava a importância da união dos dois atos: do ato de ler e do ato de escrever, “no fundo indicotomizáveis”. (FREIRE, 1989, p. 11) Além disso, para o educador, a palavra escrita deveria ter uma intensa relação com o mundo, com o contexto do aluno. Isso poderia remeter ao “entorno de lectura” mencionado por Carlos Sánchez, todavia, em verdade, Freire se refere à ligação íntima que a palavra deve ter com o mundo do educando. Nas palavras de Freire, lembrando as aulas com sua primeira professora: “Com ela, a leitura da palavra, da frase, da sentença, jamais significou uma ruptura com a ‘leitura’ do mundo. Com ela, a leitura da palavra foi a leitura da ‘palavramundo’”. (FREIRE, 1989, p. 11) É cabal na obra freireana a ideia de que não se pode dissociar a leitura das palavras escritas de uma compreensão de mundo, de realidade:

(...) uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e o contexto. (FREIRE, 1989, p. 9)

A citação de Paulo Freire refere-se à educação em geral e pode ser perfeitamente adaptada à educação dos surdos em particular. Importa repetir: “A leitura de mundo precede a leitura da palavra” [...]. O surdo terá acesso inicial à realidade, ao legado cultural da humanidade, enfim, ao mundo, por meio da língua de sinais. Na educação de surdos brasileiros, é através da Libras que ele construirá sua visão de mundo, sua “leitura de mundo”, imprescindível para sua posterior “leitura da palavra”. Conforme Pereira:

[...] como todas as crianças, também as surdas necessitam de conhecimento de mundo de modo que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Esta é, a meu ver, a maior contribuição da língua de sinais para a aquisição da escrita pelos surdos. É através dela que os alunos surdos poderão atribuir sentido ao que lêem, deixando de ser meros decodificadores da escrita, e é através da comparação da língua de sinais com o português que irão construindo o seu conhecimento do português. (PEREIRA, 2002, p. 49)

O entendimento da linguagem como resultado da interação entre sujeitos é fundamental a Pereira no processo de ensino/aprendizagem. Na educação de surdos, porém, essa interação apenas não se dará via fala, evidentemente:

Em se tratando de crianças surdas, a interação se dará através da língua de sinais. Através dela deve-se mostrar ao aluno surdo que a língua escrita realmente significa algo. Traduzir diferentes tipos de textos e mensagens escritas na língua de sinais possibilitará à criança entender a razão do texto escrito: comunicar (Svartholm, 1977). Segundo Svartholm (1977), os textos, por si só, não comunicam nada para a criança surda. Não há pistas no contexto imediato a partir das quais a criança possa fazer hipóteses sobre o conteúdo do texto. A única forma de assegurar que os textos se tornem significativos para os alunos surdos é interpretá-los através da língua de sinais, em um processo semelhante ao observado na aquisição de uma primeira língua. (PEREIRA, 2002, p. 50)

E assim, o texto de Pereira vai ao encontro do que já havia escrito Paulo Freire sobre a leitura de mundo preceder a leitura da palavra e a importância daquela na compreensão dessa:

Para que leiam e escrevam, as crianças surdas, assim como todas as outras, necessitam ter conhecimento de mundo de forma que possam recontextualizar o escrito e daí derivar sentido. Necessitam de conhecimento sobre a escrita para que possam encontrar as palavras, as estruturas das orações, assim como para criar estratégias que lhes permitam compreender os textos lidos. (PEREIRA, 2002, p. 50)

Pereira também traz à baila a importância da bagagem cultural dos alunos, tanto no que tange ao conhecimento construído pela humanidade como o conhecimento de vida, individual e subjetivo de cada indivíduo:

Lane, Hoffmeister e Bahan (1996) lembram que, para se fazer uma boa leitura, é necessário mais do que a mera experiência; é experiência que foi categorizada e armazenada em termos de linguagem. Os mesmos autores referem que o conhecimento que as crianças trazem para a escola e para os textos que vão ler inclui histórias que lhes foram passadas através das gerações e adaptadas para transmitir os valores culturais e morais da sociedade em que vivem, assim como fatos do cotidiano, como o que comem, o que fazem etc. Tal conhecimento ajuda o leitor a criar expectativas e hipóteses sobre os significados dos textos, abstrair significado de passagens de texto, não apenas vocábulos isolados. Permite ao leitor lembrar o que leu, um processo que é ajudado pela integração de informação nova àquilo que ele já conhece. (PEREIRA, 2002, p. 51)

Trazendo a teoria para a prática pedagógica, Pereira desenvolveu um trabalho de contação de contos de fadas para alunos surdos. Baseando seu relato no desenvolvimento da produção escrita de um aluno surdo que no início do projeto tinha “pouco conhecimento do português, oral ou escrito” e que “também não usava a língua de sinais, apenas alguns sinais e gestos, desenvolvidos no contato com a família e com os colegas surdos na classe especial em que estudava”, a autora verifica que, a princípio, “sua produção escrita consistia basicamente na cópia” (PEREIRA, 2002, p. 51), e, ao

final do processo, após várias reescrituras da história, pode-se observar “o movimento do aluno no sentido de tornar mais claras para o leitor as suas idéias. Através de várias reformulações, ele vai se aproximando de uma estrutura mais de acordo com a gramática do português”. (PEREIRA, 2002, p. 54) Segue como o projeto foi desenvolvido:

Inicialmente a história [Chapeuzinho Vermelho] foi contada na língua brasileira de sinais pelo instrutor surdo, que, após ter contado e conversado sobre a história, solicitou que cada aluno a contasse. O relato foi filmado e assistido pelos alunos que, nesse momento, percebiam seus “erros” na produção dos sinais ou mesmo na organização dos fatos da história. Só depois de bem sabida a história através da língua de sinais, é que a professora ouvinte introduziu o livro, lendo e conversando com os alunos sobre a história. Terminado o trabalho de leitura e compreensão do texto, solicitou que os alunos reproduzissem por escrito a história. (PEREIRA, 2002, p. 51)

Durante meses, outras histórias foram trabalhadas, outros textos escritos e outras vezes a mesma história foi reescrita. No final, foi visível uma melhora na produção escrita do aluno em questão. Fecha seu artigo a escritora com as seguintes palavras:

Concluindo, os dados aqui analisados atestam a importância da língua brasileira de sinais na ampliação do conhecimento de mundo do aluno surdo, propiciando-lhe conteúdo sobre o qual escrever. É óbvio que nessa tarefa será ajudado pelo conhecimento do português que, no caso do aluno aqui estudado, foi sendo construído na interação com produtores de textos, como contos de fadas, por exemplo. (PEREIRA, 2002, p. 54-55)

Como se vê, inúmeras são as possibilidades de se trabalhar com a contação de histórias na educação de surdos, desde que embasadas numa proposta bilíngue, partindo sempre da língua de sinais, a L1 dos surdos. Aqui foram apresentadas algumas propostas, mas não se pretende de forma alguma esgotá-las. Analisando cada contexto e cada aluno, os professores saberão utilizar as histórias e com criatividade criar condições adequadas de aprendizagem. O mais importante sempre será o contato das crianças com as histórias, sejam lidas para elas ou por elas, com intuito pedagógico ou como simples momento de prazer. Privar qualquer criança dos inumeráveis mundos que as histórias proporcionam é restringir suas possibilidades de crescimento intelectual e psicológico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A EDUCAÇÃO que nós surdos queremos. Documento elaborado pela comunidade surda a partir do Pré-Congresso ao V Congresso Latino Americano de Educação Bilíngüe para Surdos, realizado em Porto Alegre – RS, no Salão de Atos da Reitoria da

Universidade Federal do Rio Grande do Sul nos dias 20 a 24 de abril de 1999. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/18634121-A-educacao-que-nos-surdos-queremos.html>>. Acesso em: 25 jan. 2008.

ALVES, A. C. C.; KARNOPP, L. B. “O surdo como contador de histórias”. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TASKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BETTELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: teoria – análise – didática**. São Paulo: Ática, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREITAS, M. T. A. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil**. Campinas: Papirus, 1994.

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

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

LEBEDEFF, T. B. “Práticas de letramento na pré-escola de surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias.” In: THOMA, A. S.; LOPES, Maura Corcini. **A Invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos. In: LODI, A.C.B.; HARRISON, K.M.P.; CAMPOS, S.R.L.; TASKE, O. (Orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

PEREIRA, M. C. C. Aquisição da língua(gem) por crianças surdas, filhas de pais ouvintes. In: FERNANDES, E. (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

QUADROS, R. M. O ‘BI’ em bilingüismo na educação de surdos. In: FERNANDES, Eulália (Org.). **Surdez e Bilingüismo**. Porto Alegre, Mediação, 2005.

SÁ, L. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do Bilingüismo**. Niterói: EdUFF, 1999.

SÁNCHEZ, C. **Los sordos, la alfabetización y la lectura: sugerencias para la desmistificación del tema**. Venezuela, Mérida: Asociación Civil para la Prevención de la Repitencia Injusta (ARI), 2003.

SILVA, A. P. B. V. **Psicogênese da Linguagem oral e escrita**. Curitiba: IESDE, 2005.

THOMA, A. S. Educação de surdos; dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.