

LITERATURA E INTERVENÇÃO: UM ESTUDO DE CASO COM UM ALUNO SURDO

SOUZA, José Marcos Rosendo de¹
mark_city@hotmail.com

LIMA NETO, Izaías Serafim de²
izaiasserafimneto@outlook.com

SILVA, Francisco Klébio Monteiro da³
monteiroklebio@gmail.com

BRITO, Luan Talles de Araújo⁴
Luantalles_tdb@hotmail.com

SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa⁵
malupsampaio@hotmail.com

RESUMO

Sabemos que a escola apresenta uma diversidade de sujeitos, tanto no que diz respeito aos níveis de aprendizagem quanto aos que fazem referência às necessidades especiais, e, nessa modalidade educativa, inclusiva, destacamos principalmente aqueles que são Surdos, isto é, a modalidade inclusiva agrega todos indivíduos desde aqueles que apresentam alguma deficiência física, ou até mesmo os que são surdos. Desse modo, diante dessa realidade, na qual a inclusão deveriam possibilitar o acesso de todos os indivíduos, inclusive, os surdos, no processo de aprendizagem, pretendemos com o presente trabalho apresentar um estudo de caso realizado em uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN, pelo qual intervimos na realidade escolar de um indivíduo Surdo. Para isso, utilizamos a contação do conto Chapeuzinho Vermelho nas intervenções, utilizando-nos da Língua Brasileira de Sinais, para possibilitar a inclusão desse indivíduo no universo da Literatura Infantil. Metodologicamente, nossa pesquisa é um estudo de caso de natureza interventiva, tendo em vista que intervimos numa realidade, na qual o surdo estava excluído do processo de aprendizagem, e mais precisamente distante do letramento literário. E, além disso, também, apresenta cunho qualitativo, pois através de atividades verificamos se houve apreensão do conto, isto é, foram desenvolvidas atividades específicas que nos nortearam para essa percepção. Para fundamentação, utilizamos aportes teóricos, principalmente os de Cosson (2006). Assim, esperamos que o presente trabalho possa contribuir no campo de estudos do letramento literário numa perspectiva de inclusão de Surdos, ou seja, possibilitar a percepção para essa camada de indivíduos que podem estar dispersos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: Intervenção. Letramento Literário. Surdez.

¹ Estudante de Mestrado, PPGL/UERN. Bolsista Capes pelo OBEDUC.

² Estudante de Graduação, UEPB. Bolsista Capes pelo PIBID.

³ Estudante de Graduação, UEPB. Bolsista Capes pelo PIBID.

⁴ Estudante de Mestrado, PPGL/UERN. Bolsista Capes.

⁵ Professora do PPGL, PPGE, Prof-LETRAS/UERN.

INTRODUÇÃO

A escola, na contemporaneidade, tem agregado inúmeros sujeitos em diversos patamares, isto é, podemos afirmar que em um mesmo espaço escolar é possível perceber a heterogeneidade de sujeitos, tanto no que diz respeito aos níveis de aprendizagem quanto aos que fazem referência a um grupo denominado de Necessidades Especiais. Desse modo, nessa modalidade educativa “congregam” aqueles indivíduos que desenvolveram algum transtorno cognitivo até aqueles que apresentam alguma deficiência. Mas, nos distanciando desse patamar de patologia designado pelo substantivo deficiência, destacamos o Surdo.

Diante disso, evidenciamos o caráter da heterogeneidade do indivíduo e elaboramos a presente pesquisa de cunho interventivo, isto é, pretendemos com o presente trabalho apresentar um estudo de caso realizado em uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN, pelo qual intervimos na realidade escolar de um indivíduo Surdo, e para isso, utilizamos a contação do conto Chapeuzinho Vermelho nas intervenções. Assim, além de proporcionar essa intervenção ao indivíduo, possibilitamos, também, uma espécie de inserção no processo de letramento literário, como possibilidade para outros letramentos.

Por conseguinte, evidenciamos o papel e funcionalidade do conto infantil como ferramenta norteadora no processo de formação de leitores, principalmente Surdos, isto é, partindo do pressuposto de que o conto infantil é uma modalidade literária, e desse modo, tem o poder humanizador próprio da literatura. Assim sendo, em relação à metodologia utilizada, optamos pela intervenção. Logo, metodologicamente, nossa pesquisa é de cunho interventivo, tendo em vista que intervimos numa realidade, e, além disso, qualitativo, pois através de atividades verificamos se houve apreensão do conto.

Para fundamentação, utilizamos aportes teóricos, principalmente, os de Cosson (2006), Botelho (2010), Lodi (2013) e dentre outros que desenvolveram pesquisas na área do letramento literário e surdez. Assim, esperamos que o presente trabalho possa contribuir no campo de estudos do letramento literário numa perspectiva de inclusão de Surdos, ou seja, possibilitar a percepção para essa camada de indivíduos que podem estar dispersos no processo de ensino e aprendizagem.

2 LETRAMENTO LITERÁRIO: PONTO DE VISTA DE ALGUNS AUTORES

Em se tratando da iniciação do processo de letramento de crianças surdas, esse letramento pode ou não ocorrer tendo em vista que essas crianças, os sujeitos desta pesquisa, ainda não apresentam o domínio completo da instituição linguística que é a língua, ou seja, para que esse letramento ocorra de fato seria necessário que os alunos surdos já dominassem um sistema linguístico.

A grosso modo, letramento estaria diretamente ligado a comportamentos linguísticos, especificamente os de leitura e escrita, mas diferenciando-se da alfabetização, tendo em vista que o letramento insere-se em comportamentos e práticas sociais, isto é, as práticas de leitura e escrita não se desvinculam da realidade sócio-contextual. Se atentarmos para isso, claro que os processos de leitura e escrita teriam maior significação se partissem da realidade do aluno. Não estamos reduzindo aqui esses processos à vida cotidiana de cada aluno, mas aos diversos textos que circundam o universo e o imaginário infantil, por exemplo. Assim, podemos afirmar, então, que as práticas de letramento estão diretamente ligadas à comunicação.

Enquanto a alfabetização subordina a língua à construção fonológica, o letramento possibilita a apropriação da língua enquanto instituição social. Para tanto, nessa concepção de alfabetização leva-se em consideração a concepção de língua prescritiva que estaria presa aos modos estruturais, isto é, a língua é aprendida em detrimento de seu léxico, neste caso, aprender a língua se resumiria a memorizar o seu léxico. Nesse caso, a leitura seria a expressão natural de composição da aprendizagem, tendo em vista que ler é uma ação que não se restringe a decodificação de signos linguísticos, mas, também, a própria captação da realidade.

No decorrer de todo processo de escolarização, alfabetização, letramento, enfim, toda a construção do indivíduo enquanto ser leitor tem-se percebido que muitas são as abordagens e perspectivas construídas em torno desse processo, mas quais garantem bons frutos no desenvolvimento do educando que lê literatura? Sabe-se que a função da escola é de formar sujeitos capazes de ler e agir sobre o seu meio.

No entanto, esses indivíduos poderiam ser caracterizados como meros receptáculos de conteúdos, estipulados por uma grade curricular, pela qual a fruição a que o texto literário submete o leitor é corrompida desde o início do processo de alfabetização, tendo que ser retomado nos anos posteriores da sequência escolar.

Desse modo, torna-se perceptível que [...] “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e da inércia curricular, uma vez que a educação literária é um produto do século XIX que já não tem razão de ser no século XXI”. (COSSON, 2006, p. 20). Neste caso, o texto literário (também o infanto-juvenil) é considerado, unicamente, como parte do

conteúdo curricular; um apêndice que é submetido a estudos da gramática, e utilizado em exercícios de interpretação, sem grandes perspectivas no desenvolvimento de sentidos.

E ainda, é considerado desprestigiado, tendo em vista que surge no contexto escolar a partir do Ensino Médio. Ora, se considerar que o Ensino Fundamental é a base para os estudos posteriores, deveria ser embasado, também, com textos literários. Sendo esta a realidade: a literatura se concretiza nos livros didáticos, aparecendo em segundo plano, como exercícios especiais de leitura, ou extraclases.

Este desprestígio, dentro do processo de ensino e suas abordagens, são reflexos da própria constituição do ensino dos nossos preceptores (antepassados), e que, ainda se faz presente no contexto atual, mesmo tendo havido reformulações no que diz respeito às práticas desenvolvidas para se trabalhar a leitura literária, que deveria se diferenciar dos contextos arcaicos, nos quais, “A escola tradicional se baseava em uma trabalhosa leitura guiada dos textos canônicos” (COLOMER, 2007, p. 109).

Além disso, pode-se afirmar que esse desprestígio também se reflete na própria literatura enquanto gênero infanto-juvenil. Tendo em vista que, este gênero tal qual como o conhecemos hoje, não era considerado gênero, aliás, não existia gênero literário destinado a leitores infantis e jovens. Isso se deve ao fato de que “Não se via a infância como um período de formação do indivíduo, a criança era vista como um adulto em miniatura, uma etapa a ser rapidamente ultrapassada para que o indivíduo se tornasse um ser produtivo e contribuísse efetivamente um ser na e para a comunidade”. (GREGORIN FILHO, 2007, p. 2).

E ainda, afirma-se que este gênero fora desenvolvido para atender as necessidades sociais do contexto que fora desenvolvido, isto é, o contexto necessitava de uma literatura que possibilitasse o acesso à leitura daqueles indivíduos de faixa etária inferior aos adultos. Segundo Biasioli (2007, p. 97)

A importância destinada à literatura infanto-juvenil é algo relativamente recente. Somente no século XIX a escola começou a se organizar e o livro didático, agora mais aperfeiçoado, deu outra forma ao ensino, principalmente ao da leitura de literatura infantojuvenil. Até então, as crianças e os jovens não podiam se valer de uma literatura dedicada totalmente a eles, o que fazia com que lessem obras endereçadas aos adultos ou, na maioria das vezes, nada lessem.

Sendo assim, é evidente o desprestígio contido nestas etapas do indivíduo. A infância e posteriormente a fase juvenil, devem ser consideradas tão importantes quanto à fase adulta, visto que são partes do processo de formação e construção de sua identidade. Logo, o contato inicial com o universo literário corrobora a formação do indivíduo.

Contudo, esse contato muitas vezes não ocorre, tendo em vista que não há uma iniciação e ainda se existe aquele é falho, ou seja, ler, neste caso, apresenta-se como uma

atividade de decodificação e extração. O que pode ser evidenciado por Lajolo (2002, p. 12) O problema é que os rituais de iniciação propostos aos neófitos não parecem agradar: o texto literário, [...] é objeto de um nem sempre discreto, incômodo, desinteresse e enfado [...].

Além disso, outro fator que é refletido no processo de formação leitora era sua posição social, pois, o acesso à literatura era dado unicamente às classes majoritárias. Sendo assim, ser criança e pertencente às minorias sociais significava não ter acesso à leitura literária.

A chamada literatura infantil [e juvenil], já que os textos se mostravam muito mais próximas de textos de prática pedagógica do que literários propriamente ditos; o caráter lúdico, tão importante para o desenvolvimento da criança, não estava presente. Assim, oral ou escrita, clássica ou popular, a literatura veiculada para adultos e crianças era exatamente a mesma, já que esses universos não eram distinguidos por faixa etária ou etapa de amadurecimento psicológico, mas separados de maneira até drástica em função da classe social. (GREGORIN FILHO, 2007, p.2).

Por conseguinte, diante dessa asserção, se afirma que toda a construção do gênero infanto-juvenil assimilou o seu contexto de produção, e inicialmente, desvinculada desse universo, surgindo a partir da necessidade do mercado, isto é, pensou-se na criança e adolescente como fornecedores de capital, frequentadores de escola, uma perspectiva pedagógica, se embutido nas obras o pedagogismo. Sendo assim, a construção de valor que uma obra literária proporciona estaria enfraquecida, isto é, se os valores são construídos particularmente por cada indivíduo, então não haveria a necessidade de impregnar uma obra com falso moralismo ou ainda submetê-la a jogos gramaticais.

Diante disso, torna-se perceptível que o ensino literário segue uma tradição que desprestigia o valor da literatura, isto é, o pedagogismo exacerbado a que é submetido o gênero infanto-juvenil da literatura, o torna desinteressante, assemelhando-se a um martírio, em que o leitor o tem unicamente como parâmetro para sua formação; modelo de como se lê e se escreve bem; esvaziando sua essência que é de caráter humanizador.

Logo, [...] “estamos diante da falência do ensino de literatura. Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de reconstruir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. (COSSON, 2006, p. 25).

Sendo assim, para evitar a perda do caráter humanizador do texto literário a que se refere Cosson (2006), torna-se necessário reformular as diretrizes que embasam o ensino literário. Uma abordagem voltada ao letramento literário seria necessária para se construir e resgatar o leitor, ou seja, desenvolver novas estratégias que proporcionem ao leitor maior interação com o texto, permitindo, assim, a fruição do sentido.

De facto, ter em conta este projecto significará: ajudar os alunos a gerar e envolver perspectivas interculturais, contrastivas e históricas sobre os novos tempos, culturas, lugares do passado, presente e futuro; ajudá-los a envolver-se com outras culturas e corpos através do tempo e do espaço; ajudá-los a problematizar as culturas e o conhecimento dos textos sujeitando-se a um debate crítico, a julgamento; a criar condições que permitam a compreensão de como e em cujos interesses as instituições sociais e os textos refractam e torcem a realidade social e natural, manipulam e posicionam leitores e escritores. (LUKE *et al*, 2001, p. 114 *apud* DIONÍSIO, 2008, p. 81).

Logo, torna-se perceptível que o letramento literário deveria ser uma constante no desenvolvimento do leitor, tendo em vista que letrar é garantir o seu amadurecimento, isto é, torná-lo crítico. Sendo assim, buscando conhecer este processo, no qual o leitor é (re)criado, a nossa pesquisa ganha um carácter interventivo, ou seja, intervir literariamente no contexto escolar de um aluno Surdo na cidade de Pau dos Ferros/RN.

Assim, o próximo ponto do nosso texto, traz a intervenção realizada, a fim de perceber a compreensão leitora do aluno surdo, apresentada nas atividades referentes ao conto *Chapeuzinho Vermelho*. Pensamos nessa possibilidade de letramento literário por acreditarmos que: de acordo com Candido (2011, p. 81) “[...], por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de [fantasia] se manifesta a cada instante; aliás ninguém pode passar um dia sem consumi-la [...]”. E desse modo, não poderíamos deixar de direcioná-la, também, ao indivíduo surdo. Todavia, de acordo com Botelho (2010) inserir um surdo no universo do letramento literário, enxergar nela, um oásis em meio a um árido deserto de chances para o surdo.

3 LITERATURA E INTERVENÇÃO: EXPONDO A COMPREENSÃO LEITORA DO ALUNO SURDO

A nossa pesquisa interventiva foi desenvolvida numa sala de aula do 5º do Ensino Fundamental I, numa escola pública na cidade de Pau dos Ferros. A nossa escolha por esse segmento deve-se ao fato de que os alunos já teriam tido acesso a textos do universo literário infanto-juvenil, ao menos de forma visual (no caso do indivíduo surdo). Nesse contexto, seguindo uma perspectiva “inclusiva”, temos uma heterogeneidade de sujeitos, tendo em vista que a escola agrega alunos desde aqueles considerados normais, até aos que apresentam algum déficit ou alguma deficiência.

O sujeito selecionado para nossa pesquisa pode ser caracterizado da seguinte forma: Um aluno surdo resultante da falta de oxigênio no parto, ocasionando paralisia cerebral. Mas, o desenvolvimento cognitivo não foi afetado. Aos 14 anos ainda frequenta o 5º ano, logo está

fora de faixa; Sabe um pouco da LIBRAS; Além de frequentar a sala de aula regular, participa de sessões na sala de Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.). Desse modo, as nossas intervenções partiram da perspectiva do letramento literário pautado no patamar linguístico da LIBRAS, ou seja, nas intervenções foi utilizada a Língua Brasileira de Sinais.

É importante ressaltarmos que o nosso foco principal não é o letramento pautado em patamares de escrita, aliás, na representação social que ela adquire como comprovação de que através dela o indivíduo estaria letrado, mas, sim, levar em consideração a língua enquanto instituição social e, nesse caso, a LIBRAS como potencializadora da aprendizagem do S.S. (Sujeito Surdo) de nossa pesquisa.

Nesse sentido, voltamos o nosso olhar para o indivíduo surdo, e partindo do pressuposto de que esse indivíduo desenvolve um método comunicativo próprio, concretizado nas mãos (LIBRAS), a possibilidade de seu desenvolvimento estaria atrelada ao uso dessa Língua. Desse modo, torna-se necessário (re)construir o perfil do leitor de obra literária, isto é, a atual configuração sócio-escolar apresenta-se heterogênea, com indivíduos que não podem ser agrupados somente por suas competências (aqueles que sabem ou não ler), todavia, na heterogeneidade escolar pode-se agrupar os alunos tanto numa perspectiva de desempenho de leitura quanto nas suas características físicas, intelectuais, psicológicas. E o contexto social do indivíduo possibilita interagir com diversas linguagens provenientes de suas características particulares e concretizadas pelo uso de uma Língua. Nesse sentido, a linguagem imagética, no caso dos indivíduos surdos, é a que possibilita um melhor desempenho, ou seja, a linguagem desenvolvida pelas mãos e captada pelos olhos.

Assim, torna-se perceptível que o letramento que pretendemos não se sintetiza unicamente ao domínio da escrita, por isso, abrangemos nossa pesquisa, também, à compreensão do conto *Chapeuzinho Vermelho* pautado no uso da língua, ou seja, a concepção do domínio da escrita enquanto representação do indivíduo letrado é abordada em segundo plano, tendo em vista que mesmo que o indivíduo domine a língua escrita, necessariamente, não estaria letrado. Pois, a escrita pode ser apreendida de maneira mecânica pela qual não há compreensão. Assim, exploramos a capacidade da compreensão, por acreditarmos que ela está diretamente ligada à possibilidade de letrar literariamente o indivíduo, pois para se chegar a uma determinada resposta para dado questionamento é necessário compreender determinado objeto.

Diante disso, os exercícios elaborados para essa análise foram desenvolvidos a partir do conto utilizado para essa pesquisa, e cada um aborda tanto os aspectos referentes à primeira categoria já analisada, quanto aos aspectos de cunho subjetivo relacionados à

compreensão leitora, ou seja, podemos dividir os exercícios em três classes: os questionamentos subjetivos, meio objetivos e os questionamentos objetivos. A partir dessas classes, dividimos cada quesito em subcategorias para uma melhor análise, e assim apreendermos a compreensão leitora do sujeito. Especificando melhor nossa categoria da compreensão leitora, podemos explicitá-la da seguinte forma: a classe de questão *subjetiva* enquadra todos os quesitos que podem ser respondidos livremente pelo sujeito, ou seja, nessa classe não há um aprisionamento das respostas do sujeito a um padrão, pois como a própria significação sugere, o sujeito deve expor aquilo que compreendeu dos contos e aplicá-los livremente no exercício. Através dessa classe os sujeitos da pesquisa puderam recordar, investigar e responder livremente as questões e assim percebemos de que forma a compreensão leitora se expressa em um patamar subjetivo.

A segunda classe categórica dos quesitos são as de questão *meio-objetivas*, pela qual os sujeitos responderam aos questionamentos de forma breve. Consideramos essa classe de pergunta como de transição, tendo em vista que pelas respostas elas não se enquadraram em subjetivas e em objetivas, precisamente. A última classe de questionamentos são aquelas objetivas, desse modo, os sujeitos puderam responder objetivamente os questionamentos. Assim, eles foram divididos em questionamentos que apresentaram respostas certas ou erradas, e questionamentos de múltiplas opções de respostas.

Assim, delineamos mais essas questões com a finalidade de categorizá-las de modo mais preciso e nos distanciando das concepções de objetivação e subjetivação, podemos sintetizá-las no quadro abaixo.

Tabela 1 – Classe e tipologia de questionamentos

COMPREENSÃO LEITORA ⁶	
CLASSE	TIPOLOGIA
Subjetiva	Rememoração
	Investigação
Meio objetiva	Resposta breve
Objetiva	Certas ou erradas

Além disso, vale salientar que as respostas dadas pelos indivíduos deveriam ser construídas livremente, e o único respaldo que eles tiveram para isso foi o reconto construído por eles. Além disso, outro ponto que devemos evidenciar nessa categoria foi o uso de

⁶Construído a partir de Beneytez (2007).

modalidade linguística diferente, ou seja, para os indivíduos que ainda não dominavam a competência leitora foi feita a leitura dos enunciados dos exercícios, e abrimos a possibilidade para aqueles que não detinham o domínio da escrita responder aos questionamentos de forma oral para, assim, termos margens seguras para uma análise mais consistente.

Assim, depois de respondido, os questionários foram recolhidos e submetidos à análise, desse modo, os primeiros testes analisados correspondem ao do S.S. Através dela, foi possível perceber a compreensão leitura desse sujeito aplicado nas atividades interpretativas. Desse modo, a primeira atividade foi desmembrada para que tivéssemos maior precisão na análise, enquadrando cada quesito às classes e tipologias correspondentes. Assim, nossa análise se dará seguindo a ordem estabelecida na tabela, ou seja, seguindo a sequência classe e tipo: subjetiva (rememoração, investigação e livre), meio objetiva (resposta breve) e objetiva (certas ou erradas e múltiplas opções).

Quesitos Subjetivos – rememoração e investigação

Essa classe de perguntas ou quesitos deve remeter o sujeito à construção de enunciados que possam atender às solicitações do exercício, mas como se trata de uma construção pessoal, as respostas foram construídas a partir da memória ou de situações vivenciadas pelo sujeito. Isso foi realizado levando-se em consideração o tipo de enunciado, isto é, a classe de quesitos subjetivos se desmembra em: rememoração: pela qual o sujeito utiliza a compreensão dos contos para rememorar os acontecimentos da narrativa; investigação: com esse tipo de quesito pretendemos investigar a percepção do sujeito em relação às narrativas; e a do tipo livre: a partir desse tipo de quesito o sujeito teve a possibilidade de se expressar livremente, isto é, expor suas opiniões e pontos de vistas acerca dos contos. Vale salientar que esse último tipo de quesitos foi utilizado principalmente na terceira categoria de análise, o conhecimento (prévio) de mundo, presente na nossa análise. Aliás, essa última categoria pode permear indiretamente as respostas de todos os exercícios aplicados aos sujeitos. Assim, a justificativa pelo uso desses tipos de quesitos pauta-se na possibilidade de ativar a compreensão leitora do indivíduo atribuindo isso a uma construção subjetiva.

Rememoração

Assim, procedendo com a análise, esse quesito foi desenvolvido para atender uma das nossas diretrizes para análise da compreensão leitora. Então, esse tipo de quesito teve por finalidade fazer com que o sujeito rememore a sequência da narrativa, isto é, conto e no reconto, a narrativa foi construída de forma linear, seguindo uma sequência lógica, desse modo, no quesito abaixo, o sujeito enumerou sequencialmente essa linearidade. Indo de encontro com a categoria de análise proposta anteriormente, na qual verificou-se a noção de início/meio/fim, e bem como o encadeamento dos fatos ocorridos na narrativa. Desse modo, abaixo apresentamos o quesito proposto para o conto *Chapeuzinho Vermelho*:

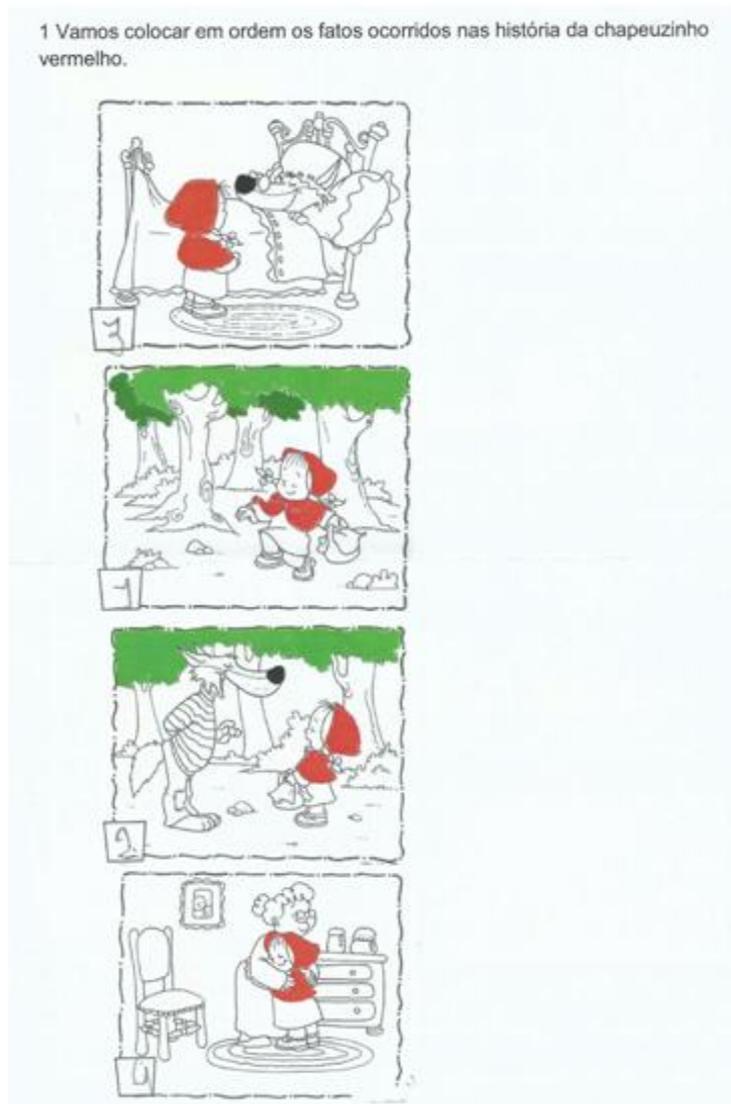


Figura 1: Remoração

Diante das respostas dadas no exercício acima, podemos constatar que o S.S. demonstrou ter compreendido a sequência da narrativa, ou seja, a partir da enumeração nos quadros, verificamos que a ordem linear pela o qual o enredo se constitui foi agrupada

corretamente seguindo a sequência de 1 a 4. Sendo assim, é perceptível que a narrativa foi internatizada coerentemente e exteriorizada através da compreensão expressa nesse quesito. Assim sendo, podemos inferir que a interiorização da narrativa pode ser ativada pelo uso da Língua de Sinais, logicamente, devemos levar em consideração, para isso, a aproximação do sujeito pelo conto. Nesse caso, por ter gostado mais dessa narrativa, o indivíduo teve uma compreensão mais apurada.

Investigação

Diferentemente dos dados apresentados anteriormente, a análise da investigação foi percebida no conto *Chapeuzinho Vermelho* tendo em vista que as respostas referentes à descrição das cenas foram construídas de modo pessoal, ou seja, para esse tipo de descrição o indivíduo constrói subjetivamente as cenas, mesmo que para tenha tido acesso ao conto. Essa construção pessoal é feita a partir do que o indivíduo apreendeu durante o conto e o reconto da narrativa.

Desse modo, percebemos que a internalização desse conto foi feita de forma eficiente, o que enriqueceu a compreensão da narrativa numa totalidade que abrange as cenas selecionadas para isso. Esse quesito nos possibilitou, ainda, perceber de que forma ocorre a aproximação sujeito e literatura, e, também, que a identificação e o gosto por determinada obra permitem ao sujeito desenvolver sua compreensão, isto é, comparando os dois quesitos de investigação percebemos que são construções completamente opostas: na anterior, o sujeito intervém sua produção com o uso do conto, já na segunda, ele desenvolve isso de forma pessoal.

Outro quesito que também percebemos nessas construções ou nas descrições de cada cena foi a limitação que o sujeito apresenta para construir enunciados mais elaborados, isto é, percebemos a defasagem dos itens lexicais utilizados em cada enunciado, e isso pode ser justificado pela ausência de uma escolarização que privilegie a Língua de Sinais como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

No entanto, mesmo havendo essa limitação nas descrições percebemos que elas são dotadas de significado. Outro ponto a ser analisado na descrição feita pelo sujeito é a representação e o uso da Língua Portuguesa, ou seja, do ponto de vista gramatical esses enunciados são considerados agramaticais, no entanto, a escrita desse indivíduo segue a ordem e estrutura das palavras na LIBRAS. Assim, nas orações abaixo podemos perceber que

elas são expressas de forma mais sintéticas, apresentando a ausência de elementos que possibilitariam a coesão textual, por exemplo.

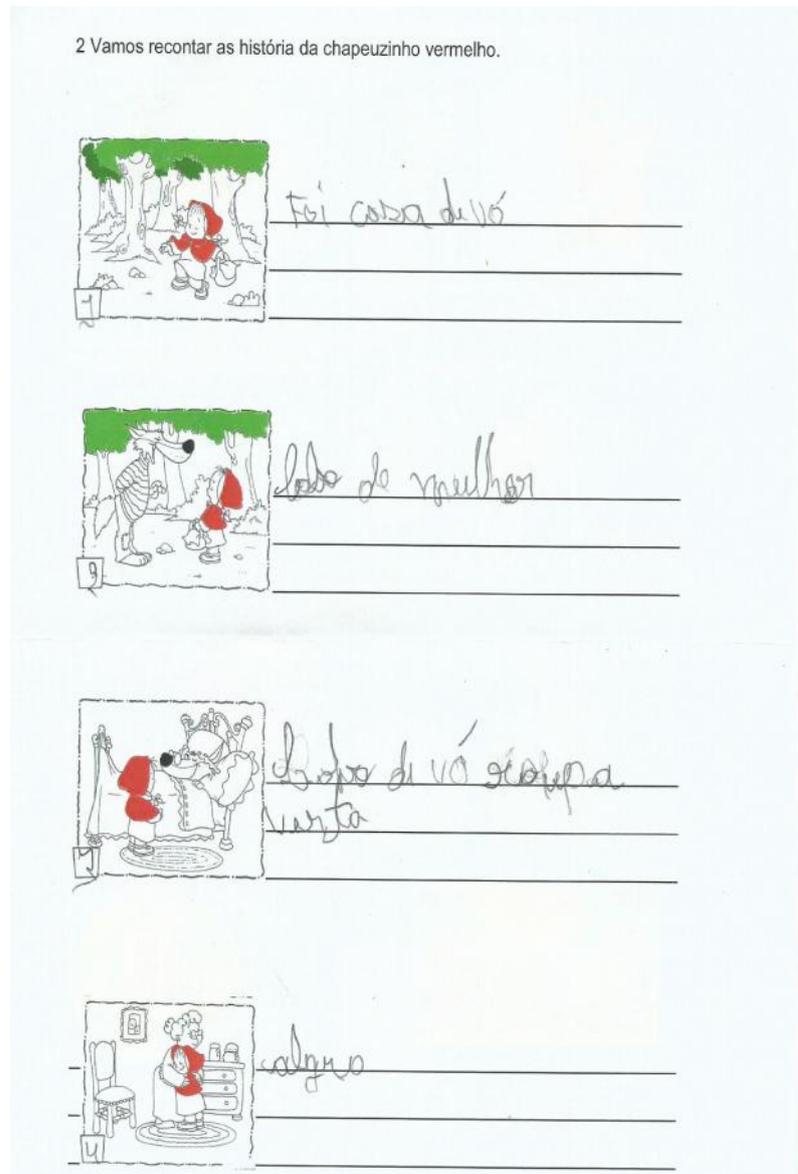


Figura 2: Investigação

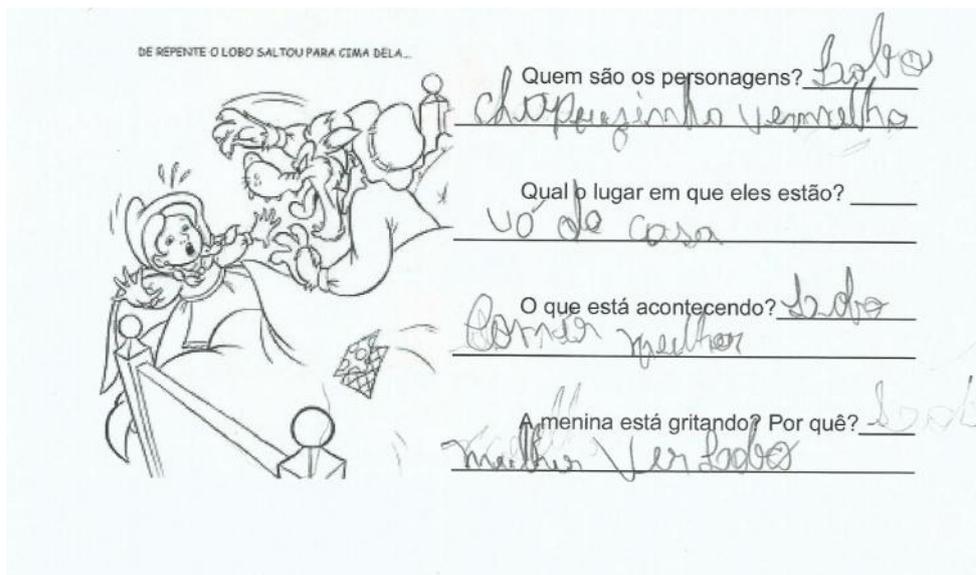
Meio objetiva

Outro tipo de quesito utilizado para análise dos exercícios foi os de classe meio objetiva. Essa classe caracteriza-se como sendo aquela em que através de respostas breves o aluno expunha aquilo que compreendeu do conto. Nesse caso, esse tipo de quesito compreende, também, um posicionamento subjetivo. Assim, torna-se perceptível a transitividade das respostas, isto é, as respostas por serem curtas, atribui-se certa objetividade,

mas por serem respostas “pessoais”, também, podem ser consideradas subjetivas. Esse tipo de quesito tem por finalidade possibilitar que através de respostas curtas o sujeito possa se situar em um dos trechos da narrativa, ou seja, suas respostas devem estar ligadas ao clímax do conto.

No entanto, para as respostas escritas, devemos levar em consideração que o S.S. poderá apreender a LP na forma escrita, desde que não exista uma relação de dependência no sentido fonológico de Língua. Nesse sentido, o norte tomado foi a utilização de estratégias visuais que possibilitaram a apreensão dos contos, e, neste caso, a LIBRAS também possibilitou essa apreensão, tendo em vista sua modalidade visuo-espacial. De posse do conceito de letramentos, o processo de compreensão não está limitado as concepções estáticas e cristalizadas da leitura e a reprodução dessas na escrita mecanicamente, mas possibilitar condições ao indivíduo de utilizá-los.

Figura 3: Meio Objetiva



Desse modo, no quesito referente ao conto *Chapeuzinho Vermelho*, novamente podemos perceber que, mesmo com a relação de dominação de variedade linguística, o indivíduo responde corretamente as questões propostas. Mas, como não podemos limitar as nossas análises unicamente ao certo e errado, uma das peculiaridades que percebemos nas respostas é a alteração do item lexical de MENINA para MULHER. Assim, inferimos que, se a leitura é um ato individual de criação de significados, logicamente, ela permite essa transfiguração semântica do léxico na língua, ou seja, o ato individual de construção de significado pode ser alterado pelo indivíduo. Neste caso, o S.S. altera o significado do item lexical em decorrência de informações contextuais. Supostamente isso pode ter ocorrido em decorrência de influências de seu contexto. Mesmo a história tendo sido contada e tendo sido

feita a utilização do sinal MENINA. Outra inferência que podemos utilizar é a que o sinal de MENINA é composto pelo sinal de MULHER, designando o gênero. Assim, ele pode ter captado somente parte do sinal.

Objetiva-Certa ou errada

Esse primeiro quesito da atividade que corresponde ao conto *Chapeuzinho Vermelho* e se enquadra na classe objetiva por ser uma atividade de substantivação pela qual o indivíduo apenas nomeia os personagens corretamente ou incorretamente, ou seja, a atividade de substantivação requer do sujeito apenas a habilidade de categorizar determinadas imagens, e isso nos leva à noção de que isso foi feito corretamente ou não. Desse modo, podemos constatar a eficácia desse tipo de exercício, pois o mesmo possibilita ao sujeito relembrar através da memória visual os personagens pertencentes a cada conto. Isso implica de certa forma, que a compreensão leitora do mesmo pode ser atribuída a essa memória. Ainda em relação a esse tipo de quesito, mesmo sendo de caráter estrutural tendo em vista ser objetivo, o mesmo vai de encontro com uma perspectiva de letramento, corroborando, assim, a compreensão de que a narrativa é composta por personagens que desempenham determinadas ações, garantindo, assim, que o sujeito percebeu o primeiro item de nossa análise anterior correspondente ao quesito *Elementos Composicionais*.

Figura 4: Objetiva (Certa ou errada)



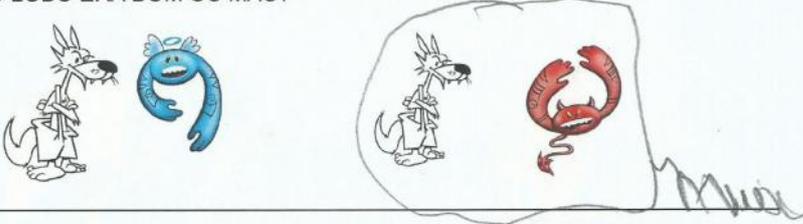
Procedendo com a análise do quesito, podemos perceber que o S.S., mesmo não detendo todos os itens lexicais da Língua Portuguesa, tenta desenvolver a atividade de substantivação. Assim, podemos perceber que a atribuição de nomes dos personagens é feita corretamente, com exceção do último personagem, pois há a substituição de *Chapeuzinho Vermelho* por *menina*. Podemos deduzir que o nome da *menina* não foi internalizado, ou seja, em nossa fundamentação percebemos que o surdo desenvolve uma espécie de banco visual de palavras, para que possa ser utilizado em determinado momento, desse modo, esse item lexical não foi arquivado à memória visual do sujeito, e o mais próximo que corresponde à

imagem é o substantivo *menina*. Diante disso, podemos afirmar que a compreensão está intrínseca à capacidade de memorizar, no caso, do indivíduo surdo.

Diante da análise do segundo quesito da primeira atividade, o classificamos como sendo de natureza objetiva, já que o sujeito deveria escolher dentre as duas alternativas somente as verdadeiras, desse modo, classificamos como sendo do tipo *certas* ou *erradas*. Assim, esse tipo de quesito possibilitou perceber se o sujeito apreendeu as características que compõem os trechos da narrativa, bem como características peculiares aos personagens. Em relação à eficácia desse tipo quesito, podemos justificar sua utilização pelo fato de que o sujeito pode ou não reter algumas características, logicamente, aquelas que foram circuladas corretamente são as afirmações as quais o sujeito reteve com maior facilidade e as expôs de forma objetiva.

Figura 5: Objetiva (certa ou errada)

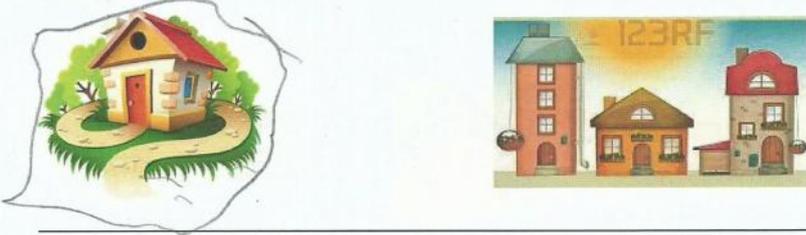
2 Marque somente as alternativas verdadeiras:
O LOBO ERA BOM OU MAU?



A VOVÓ ESTAVA SARADA OU DOENTE?



A VOVÓ TINHA VIZINHOS OU NÃO?





Diante da imagem acima, é perceptível que o S.S. compreendeu a maioria das informações fornecidas pela narração, de cinco alternativas apenas uma não foi respondida corretamente. Desse modo, reafirmamos que esse tipo de quesito torna-se eficaz no sentido de que através dele podemos perceber se de algum modo houve compreensão ou se a compreensão da narrativa foi ativada, isto é, por trazer à tona fatos ocorridos na história o indivíduo pode rememorar a narrativa. Em relação à alternativa respondida incorretamente, a justificativa que podemos utilizar para isso, é que, talvez, por se tratar de uma leitura visual, as imagens não expressem a informação requisitada. Ou ainda, durante a transposição do enunciado para LIBRAS, a informação não foi transmitida corretamente, desse modo, a falha estaria no interlocutor que realizou isso. Podemos criar inúmeras justificativas, mas o fato é que houve compreensão do S.S. acerca de fatos ocorridos no conto. O que vai de encontro aos pontos propostos da nossa análise na primeira categoria aos elementos composicionais da narrativa, tendo em vista que o sujeito consegue identificar elementos que remetem a características de personagens, ações desenvolvidas por ele e, também, o contexto situacional.

E também utilizamos como critérios para essa análise os elementos abordados da categoria anterior do reconto (elementos constituintes da narrativa, noções de início/meio/fim e encadeamentos dos fatos), no entanto, essas foram transpostas para as atividades escritas. Desse modo, temos uma análise mais consistente acerca da compreensão da narrativa, ou seja,

através da compreensão, que é uma categoria de nível subjetivo, não teríamos respaldo suficiente para enquadrá-la em uma análise empírica.

CONSIDERAÇÕES

Diante das potencialidades que a literatura pode proporcionar ao indivíduo, aqui, o nosso trabalho reuniu as percepções acerca do desenvolvimento da compreensão leitora em um indivíduo surdo do 5º ano de uma escola pública na cidade de Pau dos Ferros/RN. Desse modo, o que fizemos foi intervir, através da literatura, na realidade desse indivíduo, e em contra partida possibilitar que o mesmo tivesse acesso ao Clássico conto da literatura infantil universal Chapeuzinho vermelho.

Desse modo, a partir do nosso referencial teórico percebemos que a literatura enquanto chave para o desenvolvimento do letramento ainda encontra-se como objetivo inexplorado, isto é, ainda não se alcançou as potencialidades que o texto literário pode proporcionar ao indivíduo. O seu caráter imaginativo e humanizador são descaracterizado ora por força da grade curricular sendo executado através da obrigatoriedade, ou pelos estigmas decorrentes da fragmentação na escolarização.

No quesito intervenção, o nosso trabalho possibilitou pôr em prática a Língua Brasileira de Sinais aliada ao letramento literário, e como resultados percebemos que essa possa ser a única aliada à inclusão de indivíduos Surdos no letramento literário, e, como chave humanizadora, abrir a possibilidade para outros letramentos. E em relação à compreensão leitora do nosso indivíduo, percebemos que o mesmo, ao menos nas atividades referentes ao conto chapeuzinho vermelho, demonstrou que a tem desenvolvida, e o que nos parece, aguardava apenas o momento adequado para expô-la.

Assim, decorrente de nossa leitura do referencial teórico, e a partir das intervenções, acreditamos que a literatura enquanto ferramenta de intervenção em qualquer realidade possibilita o desenvolvimento do indivíduo não só no âmbito de leitor, mas, também, cognitivamente e humanamente. Desse modo, consideramos que as intervenções possibilitaram uma aproximação entre indivíduo e literatura, tendo em vista que isso não ocorria antes. Assim, acreditamos que, realmente, a literatura possibilita alterar realidades de forma significativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIASIOLI, Bruna Longo. **As interfaces da literatura infanto-juvenil: panorama entre o passado e o presente.** Terra Roxa, revista de estudos literários. Volume 9 (2007) – 1-124. ISSN 1678-2054. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>>. Acesso em: 10 de janeiro de 2012.

BOTELHO, P. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

CANDIDO, A. **Textos de intervenção.** São Paulo: Editora 34, 2011.

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

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

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Literatura, leitura e escola: uma hipótese de trabalho para a construção do leitor. In: VERSIANI, Zélia (org.). **Leituras literárias: discursos transitivos.** Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

GREGORIN FILHO, José Nicolau. **Literatura infantil/juvenil: sociedade e ensino.** 16º cole – Congresso de leitura no Brasil. Campinas: Unicamp, 2007.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Editora Gráfica, 2002.