

# A construção de um projeto de oficina de leitura no SEF1 do Colégio de Aplicação do INES: possibilidades de uma educação bilíngue para surdos

Geise de Moura Freitas<sup>1</sup>  
Aline Gomes<sup>2</sup>  
Áulio da Nóbrega<sup>3</sup>  
Leandro Elis<sup>4</sup>

## Introdução

A oficina de leitura do Serviço de Educação Fundamental I (SEF1) do CAP/INES surgiu como um projeto, em 2010, com a intenção de expor os alunos ao maior número possível de variados gêneros escritos, aumentando assim o seu repertório de leitura.

Assim, nesse espaço pedagógico propõe-se refletir teoricamente os modos pelos quais esses aprendizes se apropriam da língua de sinais e da língua portuguesa, percebidas como fenômenos dialógicos e ideológicos contextualizados social e historicamente. Nesse sentido, as duas línguas são igualmente importantes para a formação acadêmica desses discentes e encontram-se inscritas no modelo bilíngue de educação de surdos que o INES busca construir.

A orientação teórica que mais se adapta às concepções sobre ensino-aprendizagem é a perspectiva sociointeracionista, que reconhece o sujeito como um ser social situado em um dado contexto sócio-histórico-cultural, percebendo-se “a aprendizagem como um processo essencialmente social, onde a linguagem tem um papel de destaque na apropriação de habilidades e conhecimentos socialmente disponíveis” (Vygotsky, 1987, p. 93).

É dessa forma que entendemos a leitura como prática social que remete a outros textos, comungando da visão de Kleiman (2008) que afirma que ao lermos “[...] colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados” (p.10).

Ao nos basearmos nos preceitos teóricos anunciados acima, desenvolvemos atividades na oficina de leitura como: contação de histórias pelos assistentes educacionais em Libras (AEL), e pelos próprios alunos, que dessa forma vão utilizando suas narrativas para construir a própria identidade como surdos, dando significado ao mundo por meio de experiências visuais; leitura coletiva e individual de diferentes

---

<sup>1</sup> Professora do CAP/INES e mestranda do programa de pós-graduação em educação da UFRJ.

<sup>2</sup> Prof. substituta do CAP/INES.

<sup>3</sup> Graduando do curso de Pedagogia Bilíngue do INES.

<sup>4</sup> Graduando do curso de Pedagogia Bilíngue do INES.

gêneros textuais (nas duas línguas referidas) a partir de discussões de suas características e regularidades de estrutura discursiva e linguística, bem como dramatização de histórias como forma de expressão de sentimentos, comportamentos e desenvolvimento do senso crítico.

Mas, principalmente, a oficina de leitura foi um espaço idealizado para motivar nos alunos o gosto e o prazer pela leitura, desenvolvida nas duas línguas, procurando-se chamar a atenção para as diferenças morfosintáticas de cada uma delas.

Para tanto, as atividades procuram desenvolver nos alunos os seguintes objetivos específicos:

- Ter acesso a um amplo repertório literário;
- Conhecer e se familiarizar com diversos gêneros textuais;
- Criar estratégias de leitura que propiciem a compreensão dos textos;
- Ler coletivamente os textos de variados gêneros escritos e imagéticos que forem apresentados, desenvolvendo-se paulatinamente o seu senso crítico;
- Desenvolver a sua capacidade narrativa e argumentativa;
- Recontar textos e interpretá-los segundo a sua visão de mundo;
- Ler individualmente os textos, adquirindo progressiva autonomia nessa atividade;
- Participar de forma prazerosa de atividades sociais que envolvam a leitura;
- Conhecer as características próprias de cada gênero textual a fim de facilitar sua leitura;
- Observar a regularidade na estrutura discursiva e linguística dos diferentes gêneros textuais;
- Ampliar o conhecimento de mundo;
- Reconhecer a situação bilíngue em que vivem e a função social da segunda língua (língua portuguesa);
- Adquirir o hábito da leitura;
- Criar textos em LIBRAS e em português em diferentes gêneros.

Pelas características apresentadas, esse espaço pedagógico poderá vir a apresentar-se como um terreno fértil para um futuro projeto de pesquisa onde serão investigadas as formas de apropriação de leitura (em LIBRAS e em língua portuguesa) pelo aluno surdo, analisando-se as estratégias pedagógicas que favorecem essa aprendizagem, abrindo-se, assim, um amplo campo para reflexões teóricas que irão alimentar a prática docente.

A equipe da oficina de leitura é composta de dois assistentes educacionais em LIBRAS (AEL) – Áulio Ribeiro Nóbrega e Leandro Elis Rodrigues – e duas professoras – Geise de Moura Freitas e Aline Gomes da Silva, que desenvolvem as atividades pedagógicas e sua reflexão teórica sob a orientação da professora e doutora Wilma Favorito (DESU/INES<sup>5</sup>).

---

<sup>5</sup> Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

A seguir faremos um breve relato sobre os principais projetos que desenvolvemos no ano de 2010.

## Projeto “Alice”

Aproveitamos, no início do mês de março de 2010, as comemorações em torno do centenário da história de *Alice no país das maravilhas*, e a avalanche midiática decorrente desse fato, para planejar atividades que colocassem os alunos do 1º e do 5º ano do 1º segmento do ensino fundamental do CAP/INES em contato com esse clássico literário.

Nos meses de março e abril disponibilizamos para os alunos alguns exemplares, traduzidos para o português, da obra *Alice no país das maravilhas*. Os alunos do 4º e do 5º ano, com um maior nível de proficiência em LIBRAS e em português, puderam explorar com maior desenvoltura as capas dos livros, os elementos pré-textuais, enfim, os elementos informacionais que contextualizavam a história.

E um dos primeiros desafios da equipe de professores e AEL (já contando com a consultoria da professora e linguísta da equipe) era a de conceituar o livro como um clássico da literatura infanto-juvenil. Para isso começamos por mostrar as várias capas da história em diferentes países do mundo e os textos escritos em línguas diferentes da língua portuguesa. Aproveitamos a ocasião para testarmos as hipóteses dos alunos sobre a escrita dessas línguas e qual o grau de aproximação ou distanciamento em relação à língua portuguesa que poderiam fazer.

Também motivávamos os alunos para que criassem as suas versões da história, mudando, inclusive, seu final. Acreditamos que propondo essas atividades estaríamos desenvolvendo a criatividade e o senso crítico dos alunos.

Dando prosseguimento ao projeto, em maio os alunos assistiram ao filme *Alice no país das maravilhas*<sup>6</sup> e puderam comparar com o livro original (traduzido para o português). Várias foram as diferenças que observaram entre as duas produções desde a inclusão de personagens novas como na mudança de faixa etária de Alice. Porém, perceberam que, não obstante as diferenças encontradas, as características marcantes das personagens continuavam a ser retratadas no filme: a teimosia e curiosidade de Alice, a “loucura” do Chapeleiro, a aflição do Coelho, a “maldade” da Rainha de Copas e a atmosfera de sonho da história.

Nas aulas que se sucederam, os alunos acompanharam, por meio de projeções no data-show, a narração em LIBRAS da história de Alice<sup>7</sup> e foram filmados fazendo suas próprias narrativas para depois analisá-las conjuntamente. No início, alguns alunos hesitaram em participar da atividade e essa resistência teve como hipótese o fato de se sentirem intimidados com possíveis críticas de nossa parte. Assim, aproveitávamos para explicar aos alunos que não seriam avaliados por provas que quantificassem

---

<sup>6</sup> Filme estadunidense-britânico, dirigido por Tim Burton, baseado no clássico *Alice no país das maravilhas* escrito por Lewis Carroll. O filme se passa 13 anos após a história original, com Alice já com 19 anos revisitando o país das maravilhas e se reencontrando com os personagens de outrora ([www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)).

<sup>7</sup> *Alice para crianças*. Texto traduzido para o português e adaptado por Clélia Regina Ramos e traduzido para a LIBRAS por Janine Oliveira e Toribio Ramos Malagodi (<http://www.editora-arara-zul.com.br/alice1>).

seus resultados e, sim, por suas participações espontâneas. Talvez essa dissociação das notas tenha em seguida propiciado a participação intensa dos alunos.

Foi com esse grau de participação na exposição das narrativas em LIBRAS que fomos para o passo seguinte: desafiar os discentes a fazerem a leitura do livro Alice para crianças, constituído de textos menores que o original, mais adequados, assim, para alunos que estão em nível inicial de aprendizagem de uma segunda língua (a língua portuguesa, nesse caso).

Esperávamos que os alunos fossem mais reservados ao se dedicarem a esta atividade, mas, ao contrário do que prevíamos, eles se empenharam na leitura dos textos em língua portuguesa. Porém, observávamos que os alunos, na maioria das vezes, tentavam fazer uma leitura literal das palavras, comportamento este muito comum aos aprendizes de uma segunda língua, mesmo com os ouvintes, como havia nos alertado a linguista da equipe.

Conscientes, então, desse comportamento, tentávamos provocar um desequilíbrio nesse padrão de leitura fazendo perguntas do tipo: como você lê em LIBRAS essa frase escrita em português? Que sentido tem para você o que acabou de ler? A qual parte do texto escrito você está se referindo ao fazer essa afirmativa? Qual o tempo verbal em que acontece a ação? Onde, no texto, você pode confirmá-la?

Enfim, buscávamos negociar os sentidos do texto nas duas línguas, sendo fundamental o trabalho conjunto com o assistente educacional em LIBRAS (AEL) com quem tivemos a oportunidade de perceber que as estratégias de leitura utilizadas com os alunos diferiam consideravelmente das desenvolvidas pelo professor regente da OL. Assim, empiricamente observamos que a surdez se traduz em experiências visuais diferentes da dos ouvintes, ou seja, nossos alunos possuem formas totalmente singulares de significar o mundo, incluindo-se a escrita, totalmente singulares. Esse comportamento também se reflete na interpretação dos textos escritos.

É importante notar que nossas expectativas, como profissionais dessa oficina, era a de que os alunos fizessem leituras compatíveis com aprendizes de uma segunda língua. Esse entendimento nos afastava da expectativa de leitura que teríamos se os alunos fossem ouvintes, falantes da língua majoritária do País. Essa reflexão era sempre despertada pela linguista da equipe.

Então, devido ao enorme desafio que se impõe a um ensino de segunda língua para discentes surdos, as aulas subsequentes foram destinadas a ampliar o nível de leitura dos alunos, passando-se a comparar as estruturas gramaticais das duas línguas envolvidas nas atividades propostas. Cabe lembrar que essas atividades eram feitas predominantemente com os alunos do 4º e 5º anos que já possuíam um maior grau de proficiência em LIBRAS.

Outro desafio que se impôs à equipe foi de que o aluno atribuísse um significado social àquela leitura. Essa demanda foi suprida quando duas turmas manifestaram o desejo de dramatizar a história de Alice.

Aproveitamos o desejo expresso pelos alunos para apresentar-lhes outro gênero textual: o roteiro. Foi dessa forma que as ideias dos alunos foram sendo formatadas e

o professor exercia a função de escriba quando os alunos não conseguiam escrever de forma inteligível esse gênero textual.

Com essa atividade percebíamos, a cada aula, o interesse crescente dos alunos pela organização da peça teatral além de serem despertados para o conhecimento das características desse novo gênero textual (o roteiro), aproveitávamos para discutir mais profundamente o significado das ações executadas pelas personagens principais da história e as motivações que as impulsionavam.

Cabe enfatizar que as discussões, travadas principalmente entre os alunos e os AEL, eram ricas e possibilitavam o compartilhamento de várias versões para a história de Alice devido ao grau de desenvolvimento da LIBRAS desses discentes. São exemplos das questões suscitadas pela temática: poderia Alice não estar sonhando e tudo o que lhe aconteceu ter sido verdade? Ela poderia se apaixonar pelo Chapeleiro Louco e resolver morar para sempre no país das maravilhas? O país das maravilhas poderia ser o mundo dos ouvintes?

A partir dessas discussões percebemos o quanto nossos alunos ainda se sentem incomodados com a importância que a sociedade deposita sobre a oralidade e o quanto a língua de sinais é percebida por essa mesma sociedade como uma língua estigmatizada. Dessa forma, as questões apontadas eram aproveitadas para o aluno exercer seu senso crítico, aproximando-se mais ainda dos AEL, ainda que a professora regente da OL também participasse dos debates.

A versão final, fruto do consenso dos alunos, denotando senso crítico, demonstrava o desejo que a história refletisse a situação em que percebiam ocupar a LIBRAS na sociedade. Esta foi a razão por representarem a Rainha de Copas como a soberana que cortava as mãos das personagens que “sinalizavam”. Assim, a versão dos alunos foi discutida e aceita, demonstrando que o espaço da oficina de leitura constitui um espaço democrático onde as diversas opiniões são respeitadas.

#### ROTEIRO DA PEÇA TEATRAL:

#### ALICE NO PAÍS MARAVILHOSO DOS SURDOS

ELABORADO PELOS ALUNOS DAS TURMAS 422 (Prof.<sup>a</sup> SANDRA)

E 523 (Prof.<sup>a</sup> ANA CRISTINA)

BASEADO NO LIVRO: ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS, DE LEWIS CARROLL

#### CENA 1

Cenário: Floresta

O Coelho está atrasado para a aula. Ele sai correndo para a floresta.

Alice está distraída e encontra o Coelho.

Coelho: – Está na hora da aula!

Alice: – Por que está na hora da aula? Não entendi...

Alice segue o Coelho na floresta e cai no buraco.

CENA 2

Cenário: Casa

Alice cai pela chaminé de uma casinha. Ela consegue sair por uma portinha. Ela vê o país das maravilhas.

CENA 3

Cenário: País das maravilhas

Alice, distraída, encontra os Gêmeos.

Eles sinalizam:

– Oi!

Alice aperta a mão deles e é uma grande confusão!

Alice: – Para! Vocês sabem para onde o Coelho foi?

Gêmeo 1: – Eu sei! Foi para lá! Para a direita!

Gêmeo 2: – Não! Foi para lá! Para a esquerda!

Alice: – Para! Sério! Para onde foi o Coelho?

Gêmeos: – Não sabemos...

Alice desistiu e foi embora procurar o Coelho na floresta.

CENA 4

Cenário: Floresta escura

Alice passeia pela floresta escura e acha tudo esquisito, o lugar é diferente.

Alice vê uma fumaça esquisita que aparece e desaparece. Isso acontece 5 vezes.

O Gato Risonho diz: – Oi!

Depois diz de novo: – Oi! O que você está fazendo aqui?

Alice: – Estou procurando o Coelho...

Gato Risonho: – Aqui é lugar de oralizar.

Alice: – Por quê?

Gato Risonho: – Porque o Rei de Copas não gosta de LIBRAS. E se ele vir alguém sinalizando ele manda cortar as mãos!

Alice: – Que horrível!!!

Gato Risonho: – É... Você conhece o Chapeleiro Louco?

Alice: – Não conheço não...

Gato Risonho: – Vem comigo!

Os dois vão andando à procura do Chapeleiro Louco.

CENA 5:

Cenário: Mesa de chá

Alice e o Gato Risonho chegam à mesa de chá.

A Lebre viu Alice. Ela avisa ao Chapeleiro:

– Alice chegou!

Chapeleiro diz para a Lebre:

– Para com isso, Lebre!

O Chapeleiro vê Alice e a convida para sentar à mesa de chá.

O Gato Risonho some.

Alice pergunta ao Chapeleiro:

– O Gato Risonho me avisou: é verdade que a rainha manda cortar as mãos de quem faz sinais?

Chapeleiro Louco: – É verdade. Evita ficar perto do Rei de Copas. Ele é mau, mas tem uma irmã muito boa que gosta de LIBRAS.

O Valete vem chegando e todos ficam nervosos.

Chapeleiro Louco: – Esconda-se, Alice! Atrás da árvore, rápido!

Valete: – O que vocês fazem aqui?

Chapeleiro Louco: – Está tendo uma festa aqui, um aniversário.

Valete: – Avisem-me se alguém estiver fazendo sinais para que eu o leve para a Rainha cortar suas mãos!

Chapeleiro Louco: – OK!

Alice: – É verdade o que você disse... Eu quero ver o castelo do Rei de Copas. Vou seguir o Valete!

Chapeleiro Louco: – Não, é perigoso!

Alice: – Eu vou!

CENA 6

Cenário: Castelo do Rei de Copas

Alice fica espiando atrás de uma árvore.

O Rei e o Coelho conversam.

O Rei de Copas joga golfe, a bolinha cai perto de Alice no mato.

O Rei de Copas vai pegar a bolinha e encontra Alice.

Alice leva um susto.

Rei de Copas: – O que você está fazendo aqui?

Alice não consegue responder nada.

O Rei de Copas diz para o Coelho:

– Você é amigo dela?

O Coelho não consegue responder.

Rei de Copas: – Matem essa menina!

Alice fica com medo e foge.

De repente, Alice acorda. Seu coração está batendo forte e ela está tremendo...

Ela pensa:

– Foi tudo um sonho? Não tem Rei de Copas querendo cortar as mãos de quem faz sinais?

Em seguida, Alice vê o Coelho saltitando na sua frente.

FIM

Em consequência da organização da peça teatral, seguiram-se outros eventos de letramento, tais como: escrita de cartazes para a divulgação do episódio e confecção de convites endereçados às chefias de departamento da instituição. Essas atividades foram feitas individualmente pelos alunos com o objetivo de se fazerem vários cartazes, porém um único texto para o convite. Para se conseguir alcançar esses objetivos, os alunos precisavam conhecer as características desses gêneros textuais e como utilizá-los de forma inteligível, na escrita, para o entendimento dos leitores. Nesse momento pudemos notar que os alunos, em sua maioria, já demonstravam conhecer as características desses gêneros textuais, o que confirmava que esses conhecimentos estavam sendo construídos com seus professores regentes.

Por sugestão da consultora da equipe, para a execução da segunda etapa, a correção dos textos e sua reescrita, dividimos as produções individuais em blocos de acordo com as dificuldades recorrentes da língua portuguesa encontradas. Além de facilitar o trabalho do professor para a correção coletiva dos textos, os alunos entendiam que suas dificuldades também poderiam ser comuns à dos outros colegas e esse fato os motivavam a não terem receio excessivo pela exposição de suas dificuldades. E, assim, como procedíamos com as atividades destinadas à leitura, negociávamos a escrita de forma coletiva pretendendo-se alcançar uma escrita individual, ou seja, mais autônoma do aluno.

### Considerações finais

Fora o aspecto altamente produtivo para o desenvolvimento intelectual dos alunos suscitado pela expressão de opiniões e construção de argumentos coerentes contidos no roteiro da peça teatral, esse projeto proporcionou que os discentes atribuíssem um significado real para a leitura, já que suas atuações e “falas” dependiam da leitura do roteiro. Assim, percebemos o quanto o interesse do aluno pode facilitar a sua aprendizagem.

E não obstante as dificuldades inerentes à apropriação de uma segunda língua, os alunos não desistiram de tentar atribuir sentidos aos textos já que demonstravam prazer pela atividade da dramatização.

Pelos resultados alcançados até o momento julgamos pertinente reiterar nossa visão de leitura como uma atividade que só trará significado para o aluno, seja ele surdo ou ouvinte, se for baseada na interlocução e na negociação de sentidos dos textos, meio pelo qual o leitor pouco experiente poderá almejar uma melhor compreensão desses textos.

Dessa forma, percebemos quão necessário é para o professor contar com espaços como o da oficina de leitura a fim de conseguir, em serviço, uma formação mais aprofundada na área da leitura, desafio que se faz presente tanto nas escolas de surdos quanto nas escolas regulares.

### Projeto “Medo”

Ao final do primeiro semestre do ano letivo de 2010 começamos<sup>8</sup> a trabalhar na oficina de leitura as lendas folclóricas brasileiras por considerarmos importante para os alunos o conhecimento dessa manifestação cultural em nosso país, bem como, envolvê-los nesse mundo rico de fantasia e imaginação.

Percebemos o interesse das turmas<sup>9</sup> pelos personagens folclóricos das lendas brasileiras, manifestado pela curiosidade e pelo encantamento por histórias que causavam espanto, medo, mistérios e/ou suspenses sobre a vida e/ou existência de seres como: o Boto-cor-de-rosa, a sereia Iara, o Curupira, o Boitatá, a Mula-sem-cabeça, o Saci-Pererê dentre outras histórias que conhecemos e/ou relembramos através da contação de histórias. Assim, partilhamos na nossa reunião do grupo de estudos<sup>10</sup> da oficina de leitura, o sucesso que tal temática fazia entre os alunos.

Questionados por nossa assessora Wilma Favorito, sobre o porquê dessas histórias fazerem sucesso, levantamos a hipótese de que, especialmente as histórias que causavam medo de alguma forma seduziam e/ou despertavam imaginação, memórias e sentimentos vivenciados pelos alunos.

A partir dessa discussão, Wilma nos sugeriu trabalhar com os alunos a questão do “medo”. Por meio de entrevistas eles diriam quais seriam seus medos. E se não sentissem medo (no tempo presente), então, do que sentiam medo quando eram bem pequenos? Com a tarefa que muito nos entusiasmou, começamos a planejar...

### A primeira fase: Entrevistas

Na primeira fase do projeto, fizemos uma avaliação com os alunos sobre o projeto anterior, Lendas Folclóricas Brasileiras, se eles gostaram, do que mais gostaram... Essa

<sup>8</sup> O trabalho desenvolvido na oficina de leitura tem a participação das professoras (Aline e Geise), de assistentes educacionais em Libras (Áulio Nóbrega e Leandro Elis) e assessoria (Wilma Favorito) daí a necessidade de assumir a primeira pessoa do plural (nós) cada vez que nos referimos ao trabalho, tendo em vista que ele tem sido construído cotidianamente de forma coletiva.

<sup>9</sup> O relato dessa experiência não se retém a uma turma específica, visto que ela foi realizada com turmas do 1º ao 3º anos, no entanto, vale ressaltar que nas turmas de 2º e 3º anos a abordagem foi mais significativa e ampla devido à melhor compreensão do tema e ao maior conhecimento linguístico da LIBRAS.

<sup>10</sup> Reunião que acontece todas as quintas-feiras das 9h às 12h a fim de refletirmos teorias e práticas que possam fundamentar o trabalho (em construção) na oficina de leitura. Os encontros acontecem na Biblioteca do SEF 1 – Serviço de Ensino Fundamental 1 – setor que atende alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

conversa nos deu oportunidade de fazer as seguintes perguntas às turmas: Você tem medo de quê? Na sua infância o que lhe causava medo? Dessa forma, estabelecemos com as turmas uma atividade em que cada aluno iria ser entrevistado a partir dos questionamentos já mencionados. Buscamos despertar o senso crítico, a autonomia e a construção de uma narrativa com base na vivência de cada aluno. Filmamos cada entrevista concedida pelos alunos e à medida que cada um se colocava, percebíamos o grande entusiasmo da turma em falar sobre o assunto e saber do que o colega tem/tinha medo.

A partir daí propusemos às turmas que, em duplas,<sup>11</sup> realizassem entrevistas com outros membros da nossa escola (professores, alunos, inspetores e demais funcionários), onde um aluno seria o cinegrafista e o outro o repórter. Formadas as duplas, conversamos sobre a escolha do entrevistado, qual a função do cinegrafista e do repórter, como seria a abordagem, o que iriam perguntar, além de ensinarmos o manuseio da filmadora.

Após a formação de cada dupla, era hora de escolher o entrevistado e solicitar a entrevista. Partimos para campo, o entusiasmo das turmas e a expectativa em descobrir os possíveis medos dos outros deixava tanto os entrevistadores quanto os expectadores (demais alunos) bastante ansiosos.

Além da apresentação que combinamos para a abordagem da entrevista – cumprimentos (bom dia ou boa tarde) e a apresentação pessoal (nome e sinal do entrevistador e do entrevistado) –, os alunos deveriam fazer a seguinte pergunta: “Do que você tem medo?” e/ou “Você tinha algum medo quando era criança?”. As respostas, as mais variadas e interessantes (medos de insetos, monstros, vampiros e fantasmas, ladrões, violência, escuro, acidentes) geraram mais tarde uma pequena discussão sobre os medos que sentimos e os medos que o outro sente.

Terminada a tarefa das entrevistas, editamos e criamos um vídeo com as filmagens e o projetamos para cada turma. Podemos afirmar que a satisfação e o orgulho pelo trabalho realizado deixaram a nós, professora, assistentes educacionais e alunos, motivados a continuar. Durante a apresentação aos alunos, ocorreu uma situação interessante: um aluno disse que se sentia muito emocionado, o que nos deu a ideia de fazer uma autoavaliação com os demais alunos a respeito do que foi produzido. Todos elogiaram o trabalho. De nossa parte, também felicitamos cada turma pelo envolvimento, compromisso e seriedade no desenvolvimento dessa proposta.

Ousamos afirmar que essa atividade foi inovadora para cada um de nós, o que nos deu oportunidade de conhecer um pouco dos outros e permitir que os outros nos conhecessem, de forma lúdica e prazerosa.

No decorrer desse processo, recebemos a “queixa” de alunos e funcionários que gostariam de ter sido entrevistados, mas que não foram, devido à escolha dos próprios alunos. Por esse motivo, pensamos na possibilidade de fazer uma enquete em nosso

<sup>11</sup> Em algumas turmas esse trabalho foi feito individualmente, pois houve um grande interesse dos alunos em desempenhar o papel de entrevistador(a) e não o de cinegrafista. Durante o processo, fomos negociando essa questão.

mural para que as pessoas pudessem falar livremente sobre os seus medos. Foi muito satisfatório ver os alunos se colocando e escrevendo sem que para isso houvesse uma cobrança. Escreveram na língua portuguesa da maneira que sabiam, algumas escritas não foram muito bem compreendidas e muitas delas não havia a assinatura do autor para que pudéssemos tirar as nossas dúvidas. Nesse momento, não houve nenhuma atividade direcionada para a escrita, no sentido de corrigir aquilo que aparentemente não estaria escrito na língua portuguesa de modo convencional. Dessa forma, o nosso objetivo era apenas a manifestação daquilo que o outro pensava ou sentia a respeito do medo e a escrita foi o veículo que proporcionou essa interação.



Mural com a enquete sobre o "medo"

A seguir, algumas respostas deixadas pelos alunos no mural.

EU NÃO TEM MEDO.  
É FALSO.  
☹ Vitinho

EU TENHO MEDO DOS  
'ARRASTÕES"  
EMANUEL T. H. 77

EU NÃO TENHO MEDO  
-1999 VOCE ERICAT SIM  
Willa MR DO  
↓ SEM

EU TENHO MEDO  
DE MOSTRO.  
Gabriela

Outro ponto positivo foi observar a tentativa de leitura do mural pelos alunos a respeito do que sentiam medo os colegas – dos outros anos de escolaridade e/ou de turmas diferentes. Houve um episódio em que uma aluna curiosa para entender o que o colega de turma havia escrito, pois reconheceu o nome dele no papel, pediu para que a professora Aline ajudasse na leitura. Em seguida, a aluna saiu risonha com o fato de o colega, a quem parecia admirar, ter medo dos arrastões no Rio de Janeiro. Esse tema foi amplamente falado (sinalizado) pelos alunos, especialmente os das séries mais avançadas, que diante do problema que vivíamos naquela semana (violência, arrastões e a fuga dos traficantes do Complexo do Alemão no Rio de Janeiro), significaram ainda mais que o conceito de medo próprio do universo infantil e do imaginário literário de monstros, fantasmas e bruxas... Segundo Magda Soares (2003, p.105), esse episódio pode ser definido como um *evento de letramento*, ou seja, “situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação, seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita, seja uma interação à distância, autor-leitor ou leitor-autor”.

Nas turmas de 1º ano, o trabalho foi conduzido utilizando-se ilustrações daquilo que sentiam medo. Alguns alunos contaram histórias bastante fantasiosas de que fantasmas já entraram no seu quarto ou na sua casa e por isso tinham medo de dormir sozinhos, medo de ruas escuras, acidentes etc. Todas as ilustrações compuseram o mural, como forma de expressão daqueles que ainda não dominam a linguagem escrita (Português – L2). Abaixo, alguns dos desenhos elaborados pelos alunos:



Medo de monstro em rua escura



Medo de acidente com o carro de bombeiro

### A segunda fase: Contação de histórias

Após a fase de entrevistas, julgamos interessante para os alunos conhecerem histórias que abordassem o medo, a fim de proporcionar a eles uma aproximação com esse gênero literário (dramático – horror) mostrando que outras pessoas também contaram, escreveram e/ou imaginaram a respeito do medo. Para isso, selecionamos três histórias literárias para contar, em LIBRAS, na oficina de leitura: “Quem tem medo

de monstro?” de Fanny Joly e dois livros americanos<sup>12</sup> que tivemos de traduzir, “There’s Nightmare in my closet” (Há um pesadelo no meu armário) de Mercer Mayer e “A dark dark tale” (Um conto escuro) de Ruth Brown. A escolha desses dois últimos livros se deu por trazerem uma belíssima e ampliada ilustração que nos permitiu explorar cada detalhe da história, bem como envolver os alunos nesse universo imaginário.

Em todas as aulas buscávamos envolver a turma em clima de mistério e antecipação sobre o que poderia acontecer a cada *slide*<sup>13</sup>. O envolvimento da turma com a história contada era o fator determinante para o desdobramento de uma atividade, tais como: uma nova abordagem e/ou recontagem da história feita pelos alunos; exposição em LIBRAS, interpretação da história por meio de perguntas; ilustrações, dramatizações etc.

### A terceira fase: Criação de uma história coletiva

A partir da contação de histórias incentivamos a turma a criar uma história em LIBRAS – sobre medo – de forma coletiva, inventando, ousando, imaginando coisas... Nessa fase buscávamos mostrar aos alunos que uma das funções sociais da escrita poderia ser o registro de histórias inventadas por nós ou pelos outros. Além disso, mostramos que na literatura poderíamos ser livres para pensar e imaginar coisas sem nos preocupar com o real, assim como acontece nos filmes de terror, ficção científica ou desenhos.

E começamos a direcionar o trabalho perguntando aos alunos sobre o que vai tratar a história? Onde se passa a história? Qual será o título dessa história? Foi uma tarefa duplamente difícil. Para os alunos: imaginar, pensar junto com os outros, negociarem opiniões, criar. Para nós (professora e assistentes) também foi muito desafiador ver as histórias sendo criadas em língua de sinais e transcrevê-la para a língua portuguesa simultaneamente, preocupamo-nos em não perder o sentido original da história, o que exigiu de nós um olhar sensível durante a construção do texto.

Ao final da transcrição da história, buscamos valorizar aquilo que coletivamente a turma criou. Explicamos que aquela história era de autoria deles e que no futuro poderíamos escrever um livro com aquela história, e que outros alunos poderiam lê-la. Finalizando tudo que foi abordado, cada aluno assinou o rascunho do texto, registrando ali a sua autoria.

No entanto, podemos afirmar que algumas falhas aconteceram durante o processo e que só foram percebidas ao enviarmos a história para a nossa assessora Wilma, que não acompanhou a construção dos textos produzidos pelas turmas, mas logo

---

<sup>12</sup> A escolha desses livros se deu por ter sido empréstimo de uma professora regente da instituição, mas principalmente, pela qualidade da história, da ilustração e por encontrarmos as animações em vídeo das referidas histórias, o que facilitou o trabalho com os alunos do 1º ano que nem sempre dominam a L1. Por isso temos percebido que a imagem e animação têm sido bons aliados nesse trabalho.

<sup>13</sup> Majoritariamente usamos nas aulas de contação de histórias o notebook e o projetor, utilizando a ferramenta Power Point, a fim de proporcionar aos alunos, principalmente os que possuem algum comprometimento visual, uma melhor qualidade visual. Mas não dispensamos o fato de termos em mãos o livro (publicado) a fim de que os alunos manuseiem, façam relação com a história contada, possam explorar a escrita etc.

percebeu que neles havia algumas lacunas que impediam o entendimento do leitor. Concordamos perfeitamente com sua colocação: embora o texto fosse compreensível a nós que participamos e mediamos a escrita coletiva, não havíamos conseguido expressar no papel (na língua portuguesa) toda informação que os alunos nos passaram durante a construção da história. Também não tivemos tempo hábil para realizar a revisão textual com todas as turmas após os questionamentos levantados por Wilma, pois nesse momento já havíamos começado as filmagens e faltavam poucos dias para o término do ano letivo.

Abaixo, segue a história da turma 322 com as observações feitas por Wilma (escritas em destaque no texto). Assumi aqui o papel de leitora.

**TURMA:** 322

**TÍTULO DA HISTÓRIA:** "O HOMEM DA FACA"

**CENÁRIO:** CINEMA DO SHOPPING E CASA

EU E MINHA NAMORADA FOMOS AO CINEMA DO SHOPPING [*Qual? Ou então escrever de um shopping*] ASSISTIR UM FILME DE VAMPIRO. QUANDO ACABOU O FILME, VOLTAMOS PARA CASA E PERCEBEMOS QUE TINHA ALGUÉM NOS SEGUINDO. FICAMOS COM MEDO E SAÍMOS CORRENDO.

COMEÇOU A CHOVER E VENTAR MUITO.

CHEGAMOS EM CASA E MINHA NAMORADA FOI AO BANHEIRO ENQUANTO EU FUI PREPARAR O JANTAR. DE REPENTE FALTOU LUZ, ENTÃO LEVEI UMA VELA ACESA PARA ELA, MAS EU AINDA ESTAVA COM A FACA NA MÃO. [*explicar que faca era essa/ deve ser a faca que estava sendo usada no preparo da comida*]

QUANDO ELA ME VIU SE ASSUSTOU COM A FACA PENSANDO QUE EU ERA O VAMPIRO MAL DO FILME [que acabáramos de assistir no cinema]. ELA DEIXOU A VELA CAIR, A CASA PEGOU FOGO, NOS TRANSFORMAMOS EM DUAS CAVEIRAS E AGORA ASSUSTAMOS AS PESSOAS.

FIM!

Autores: Patrícia, Amanda, Júlia, Mariana, Mateus e José Thiago

A partir das observações levantadas, explicamos aos alunos que embora a história estivesse muito boa, desejávamos compartilhá-las com outras pessoas e para isso seria necessário aprimorar o texto a fim de que os leitores pudessem acompanhar bem a narrativa. Mostramos através da projeção do texto algumas lacunas que poderiam ser mais bem explicadas por eles. Buscamos refletir com os alunos que rever o texto escrito é um processo comum aos escritores que se preocupam com o bom entendimento do leitor diante de sua produção. Dessa forma, essa atividade proporcionou aos alunos uma pequena discussão sobre o seu próprio texto, buscando-se dar a ele uma coerência narrativa bem como a ampliação da escrita. Abaixo, a versão final do texto:

**TURMA:** 322

**TÍTULO DA HISTÓRIA:** "O HOMEM DA FACA"

**CENÁRIO:** CINEMA DO SHOPPING E CASA

EU E MINHA NAMORADA FOMOS AO CINEMA DO NORTE SHOPPING ASSISTIR UM FILME DE VAMPIRO. QUANDO ACABOU O FILME, VOLTAMOS PARA CASA E PERCEBEMOS QUE TINHA ALGUÉM NOS SEGUINDO. FICAMOS COM MEDO E SAÍMOS CORRENDO.

COMEÇOU A CHOVER E VENTAR MUITO.

CHEGAMOS EM CASA E MINHA NAMORADA FOI AO BANHEIRO ENQUANTO EU FUI PREPARAR O JANTAR. DE REPENTE FALTOU LUZ, ENTÃO LEVEI UMA VELA ACESA PARA ELA, MAS EU AINDA ESTAVA COM A FACA DE COZINHA NA MÃO.

QUANDO ELA ME VIU SE ASSUSTOU COM A FACA PENSANDO QUE EU ERA O VAMPIRO MAL DO FILME QUE ACABAMOS DE VER NO CINEMA. ELA DEIXOU A VELA CAIR, A CASA PEGOU FOGO, NOS TRANSFORMAMOS EM DUAS CAVEIRAS E AGORA ASSUSTAMOS AS PESSOAS.

FIM!

Autores: Patrícia, Amanda, Júlia, Mariana, Mateus e José Thiago

Nesse processo, também nós, professora e assistentes, aprendemos na prática a trabalhar com a revisão textual de maneira sensível, buscando ampliar o nosso olhar e nossos questionamentos sobre aquilo que os alunos nos dizem, potencializando-os, assim, em sua narrativa.

#### **A quarta fase: Dramatização/ filmagem**

Após a construção do texto coletivo, propusemos às turmas transformar o texto em um livro ou em uma dramatização (filmada) da história. Todas as turmas escolheram a dramatização/ filmagem. Então, fizemos uma leitura da história que foi projetada no data-show e fomos pensando passo a passo o que poderíamos fazer e onde poderíamos filmar as cenas. Nessa fase, à medida que líamos o texto com os alunos, elaborávamos juntos um roteiro a ser seguido. Vale ressaltar que a filmagem foi feita de forma muito amadora, pois além de não termos tido tempo de preparar figurino e cenário, corríamos contra o tempo, pois já estávamos nas duas últimas semanas de aula antes das férias em dezembro. Alguns alunos já não estavam mais frequentando as aulas e não houve possibilidade de negociar com os professores regentes de turma a extensão do horário da aula na oficina de leitura, pois os alunos, em sua grande maioria, estavam revendo as matérias e/ou fazendo as avaliações em sala de aula.

No entanto, nenhum contratempo foi capaz de inibir o empenho e a participação das turmas que se envolveram bastante com esse trabalho novo para eles e para

o grupo da oficina de leitura que foi aprendendo e exercitando a criatividade e um olhar sensível à prática durante o percurso do projeto.

Esse projeto não foi previamente pensado. Ele surgiu como desdobramento de uma prática pedagógica que se desdobrou em muitas outras. Mas, afirmamos que todas as atividades propostas foram de alguma forma impulsionadas pelo interesse dos nossos alunos, o que para nós é muito importante para a aquisição de conhecimento(s) e o desenvolvimento do prazer pela leitura (em suas diferentes formas).

### Algumas palavras finais

Durante o desenvolvimento do projeto, constatamos a necessidade e urgência da criação de atividades e espaços que dinamizem a interação e a dialogicidade, de modo que os alunos possam se expressar em língua de sinais e, a partir dessa exposição, possam desenvolver e ampliar o conhecimento nas duas línguas: LIBRAS e Português.

Ressaltamos como pontos positivos no trabalho o envolvimento dos alunos, a espontaneidade durante as atividades, o posicionamento diante do que foi solicitado, a criatividade, a autoria, o desafio da leitura e da escrita em português, o fazer coletivo, entre outras potencialidades que foram desenvolvidas ao longo do projeto.

Para finalizar, é importante destacar que as propostas da oficina de leitura estão sendo construídas à medida que planejamos e investigamos a nossa prática junto dos alunos. Sendo assim, ao mesmo tempo em que buscamos ampliar o conhecimento dos nossos alunos, também nós experienciamos a construção de novos conhecimentos. Como diz Paulo Freire (1997), "*ensinar exige consciência do inacabado*".

### Referências Bibliográficas

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria & prática**. 12. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- SOARES, Magda. "Letramento e escolarização". In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003, pp. 89-114.
- VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.