

**O reconto como  
instrumento  
de formação  
do leitor literário  
Surdo**

**José Marcos Rosendo de Souza<sup>1</sup>**  
**Izaías Serafim de Lima Neto<sup>2</sup>**  
**Maria Lúcia Pessoa Sampaio<sup>3</sup>**

**RESUMO:** A Lei nº 10.436 de 2002 provocou mudanças em diferentes contextos da Comunidade Surda brasileira e uma dessas foi o processo de escolarização, tendo em vista que hoje é recorrente a presença de Surdos em ambientes escolares. Logo, torna-se urgente repensar práticas de formação leitora levando em consideração a língua materna desses indivíduos. Por isso pretendemos com este trabalho discutir o letramento literário através do reconto em Libras, enquanto atividade que pode proporcionar a apropriação da literatura e, por conseguinte, possibilitar a formação leitora de alunos Surdos. Realizamos um trabalho de cunho analítico-reflexivo com base na pesquisa bibliográfica. Nosso objeto de análise é o reconto em Libras da obra literária infantil *Chapeuzinho Vermelho*. Concluímos que o reconto é uma atividade que permite a apropriação da macro e da microestrutura do texto base pelo leitor e, por conseguinte, sua formação leitora.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação Leitora. Letramento Literário. Surdo. Libras. Reconto.

---

1 Universidade Estadual do Ceará, e-mail: jose.marcos@uece.br;

2 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e-mail: izaiaslima5@gmail.com;

3 Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, e-mail: malupsampaio@hotmail.com;

## 1. INTRODUÇÃO

Desde o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), pela Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, vieram à tona discussões em diferentes campos científicos, mas principalmente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem de alunos Surdos (Surdo com S se refere ao sujeito cultural, político e falante da língua de sinais, já surdo com s faz referência à condição física do indivíduo). Devido às legislações, como por exemplo, a Lei nº 10.436/02 e o Decreto nº 5.626/10, esses indivíduos ganharam o reconhecimento da sua língua materna e, por meio dela, acesso aos espaços de escolarização.

Esses instrumentais legislativos ainda permitiram mudanças em diferentes espaços sociais, mas, sobretudo, na educação. Graças a lei e ao decreto, a Libras tornou-se disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores, tanto no nível médio quanto no ensino superior. Além de garantir a difusão da língua materna dos Surdos, os instrumentos oficiais asseguram o direito de acesso à educação, à comunicação e à acessibilidade, os quais são imprescindíveis para a inclusão social de pessoas Surdas.

Paralelo a isso, podemos afirmar que muito se tem discutido sobre letramentos, principalmente, no que se refere ao letramento literário, tais como Soares (2012), Cosson (2014), Rojo (2009), dentre outros. Compreendemos esse tipo de letramento como um conceito, por meio do qual encontramos na literatura meios para o desenvolvimento da formação leitora dos indivíduos, isto é, é na literatura que encontramos potencialidades para o desenvolvimento da linguagem, da palavra e da escrita (COSSON, 2014). Desse modo, com base nele é possível se desvencilhar do tradicional letramento (domínio da leitura e escrita) e alcançar os objetivos propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de desenvolver as competências da leitura, da escrita e da interpretação.

Vale salientar que o letramento e seus desdobramentos estão voltados aos métodos de alfabetização, pelos quais ainda se aprende a ler e escrever, levando-se em consideração apenas a palavra desconexa de uma realidade contextual ou ficcional. Assim, podemos afirmar que os letramentos, principalmente o literário, podem estar presentes em contextos de ensino e aprendizagem, mas aparecem de forma fragmentada no contexto escolar. E, tal prática, pode ser considerada até excludente no caso de Surdos, quando esses ainda não dominam a escrita da Língua Portuguesa.

Então, ao tentarmos nos desvencilhar de práticas excludentes de formação leitora, elencamos o reconto em Libras como instrumento que favorece o desenvolvimento do leitor Surdo. Logo, a ação de recontar, por ser feita em língua materna, permite o acesso a obras literárias e possibilita a apropriação da linguagem que permeia esse tipo de produção. Diante disso, objetivamos com esse estudo discutir a importância do letramento literário para formação leitora de Surdos. Para tanto, o cerne da nossa discussão se instaura na possibilidade de usarmos o reconto em Libras como atividade contributiva para formação de leitores Surdos.

É necessário salientarmos que o presente trabalho é um recorte de uma pesquisa desenvolvida no mestrado de nosso colaborador José Marcos Rosendo de Souza. Sua natureza contribui para o desenvolvimento mais aprofundado das temáticas do letramento literário de Surdos, pois se trata de uma área ainda em desenvolvimento. Para tanto, primeiramente interagimos com teóricos da área dos letramentos; em seguida, apresentamos nossa metodologia e, por fim, os resultados obtidos.

## **2. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS ACERCA DO LETRAMENTO LITERÁRIO**

As discussões sobre a formação de leitores proficientes e de literatura centram-se no modelo que é aplicado nas aulas de leitura, logo o processo de ensino e aprendizagem de modo geral, deve ser propiciado com metodologias que facilitem o desenvolvimento, principalmente da capacidade comunicativa, pela qual o sujeito poderá agir socialmente, fazendo uso de uma língua que se adequa às diversas situações sociointerativas.

Evidenciamos que os modelos tradicionais de aprendizagem estão alicerçados na concepção estagnada de que a língua é um sistema de regras, utilizado independentemente do indivíduo e seu contexto social, isto é, o conceito de Língua utilizado nas situações de aprendizagem é cristalizado, invariável, pelo qual o sujeito limita o significado aos padrões de certo ou errado. Essa concepção, segundo Travaglia (2006), limita a aprendizagem à prescrição gramatical.

Quando esse modelo de aprendizagem prescritiva é aplicado à formação de leitores, percebemos as limitações, às quais são submetidos os aprendizes, pois a atividade de leitura acaba por restringir o indivíduo unicamente às informações contidas na superfície do texto. Nesse modelo de aprendizagem, ler assemelha-se a uma atividade de mineração, pela qual o indivíduo deve garimpar as respostas que lhe serão suficientes para preencher as lacunas do sentido.

A esse respeito, Koch e Elias (2012, p. 10) afirmam que a leitura:

[...] é uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que “tudo está dito no dito” [...] nesta concepção, cabe-lhe o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. [E aqui] o leitor é caracterizado por realizar uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Acreditamos que a atividade de reprodução sem reflexão não traz grandes significados ao desenvolvimento do leitor. Traz como consequência sua “cegueira”, já que se esse tipo de atividade prima pela reprodução, conseqüentemente, priva o leitor de enxergar os significados além da trama estrutural do texto, todavia, as entrelinhas escondem mais significados do que a própria superfície textual.

A esse respeito é conveniente nos respaldarmos em Smith (1989), que categoriza a forma e o volume da linguagem, e traçar um paralelo com as nossas discussões acerca do desenvolvimento da leitura que se distancie de um patamar estrutural. O teórico afirma que o significado não é encontrado na estrutura textual, pelo contrário, este paira nas visões que o leitor constrói acerca da sua realidade. O estudioso ainda afirma que “O significado está além dos meros sons ou sinais impressos da linguagem, e não pode ser derivado da estrutura aparente por qualquer processo mecânico e simples.” (SMITH, 1989, p. 43).

Evidenciamos que a formação de leitores deve se aproximar de processos que os levem a refletir e não a copiar, e para tanto, é imperativo compreender que a leitura não é apenas um ato de decodificação de signos linguísticos, ou seja, as atividades de leitura devem dar condições ao leitor para extrapolar a significação impressa a esses signos.

Assim, de acordo com Koch e Elias (2012, p. 11, destaque das autoras):

A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; A leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto** não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo.

Levando em conta o posicionamento das pesquisadoras, está claro que o ato de ler, na maioria dos casos, é desenvolvido seguindo o falseamento da decodificação. E ao tratar de processos que favorecem a formação de leitores, nota-se que esse modelo de aprendizagem pautado no decodificar está diretamente ligado à alfabetização, que subordina a língua à construção fonológica, pela qual o aluno aprende a ler por meio da associação fonema/grafema. Inferimos que é importante esse tipo de conhecimento, mas posterior a sua apropriação torna-se imprescindível a aplicação de outros modelos para que o indivíduo se desenvolva produtivamente.

É indispensável considerar modelos que levem o aluno a alcançar os significados expressos não só por meio do código, mas, sobretudo, os implícitos no contexto intra e extra textual. De acordo com Smith (1989, p. 42):

[...] existe uma parte da linguagem que não pode ser nem diretamente observada nem medida, e esta parte é o significado. Em contraste à estrutura aparente, o significado da linguagem, seja falada ou escrita pode ser chamado de estrutura profunda. [...] Os significados não repousam sobre a superfície da linguagem, mas bem mais profundamente, nas mentes dos usuários desta: na mente daquele que fala ou escreve e na mente do ouvinte ou leitor.

Compreender o processo de formação leitora sobre essa perspectiva requer a percepção de que esse indivíduo está inserido em um contexto que oportuniza a apropriação de inúmeros significados, sobretudo, da visão de mundo, a qual não pode ser aprisionada, cristalizada em um único sentido, que simploriamente deturba a transitoriedade da própria língua. Mas, isso não é uma novidade, tendo em vista que os PCN de 1998 já preconizavam a atividade com a leitura numa perspectiva de produção de sentidos.

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1998, p. 69-70).

As atividades de leituras propostas pelos PCN articulam-se com modelos pautados na interação, pela qual o sentido é construído levando-se em consideração as relações do sujeito com o contexto no qual está inserido. Nessa perspectiva, são relevantes as vivências e os saberes já adquiridos previamente à escolarização do indivíduo. Logo, não podemos negar que os saberes, de modo geral, não chegam até nós através da escola. Koch e Elias (2012, p. 10) expõem que esse modelo de aprendizagem, seguindo a concepção interacional (dialógica) da língua, a significação adquirida através do ato de ler provém de outros contextos distantes do leitor, mas que pode transcorrer eras.

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. [...] Nessa perspectiva, o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeito e não algo que preexista a essa interação.

Creemos que a saída mais eficiente para assegurar a formação leitora dos indivíduos seja por meio do letramento, por esse permitir a apropriação da língua enquanto instituição social, distanciando-se da concepção de alfabetização. Antes de nos direcionarmos propriamente para os benefícios em torno das práticas de letramento, é oportuno traçarmos sua acepção e especificar que o nosso principal interesse gira em torno do letramento literário.

Assim, buscando uma primeira definição para o termo, Soares (2012, p. 18) define letramento como: “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. É perceptível que essa definição se assemelha ao que compreendemos sobre alfabetização, por essa também dar condições para que o indivíduo aprenda

a ler e escrever. Mas o distanciamento das práticas se condensa nas possibilidades de formação leitora do indivíduo, isto é, o letramento permite que o indivíduo se altere durante e após o processo de apropriação da leitura e da escrita, diferentemente da alfabetização.

Ratificando essa afirmação, é impossível se alterar através de um método que cristaliza as significações do texto, como salientamos anteriormente. Trabalhar a formação leitora numa perspectiva de letramento é provocar a mudança de posicionamento constantemente, e nisso estaria implícita a alteridade ocasionada por esse processo, já que por meio dele traria à tona as leituras (de mundos) anteriores ao processo, mais especificamente dos diversos usos que esse ato ocasiona.

Essa mudança de posicionamento, em relação ao método de formação de leitores surgiu a partir das profundas alterações ocorridas na própria sociedade: as reformatações sociais, culturais e tecnológicas impulsionaram o desenvolvimento de um leitor mais requintado, que não se limita somente a reproduzir, a copiar os ditames sociais, mas a compreendê-los. Desse modo, é necessário que, além de ler e escrever, o sujeito saiba fazer uso desse sistema de aprendizagem.

É preciso pensar no letramento como possibilidade de incluir socialmente os indivíduos marginalizados, aqueles que estão às margens do processo de escolarização por não partilharem do mesmo código linguístico que os demais, ou até mesmo por ter impossibilidades físicas de apreender a realidade do mesmo modo que os outros indivíduos. Nesse sentido, é conveniente que se pense no letramento como possibilidade de efetivar a inclusão social, pois de acordo Rojo (2009), é imprescindível que se transgrida a concepção de letramento pautado no uso e domínio da leitura e escrita, já que por não dominar o sistema escrito, por exemplo, alguns indivíduos estariam fora desse processo.

Essa afirmativa se torna possível, uma vez que no contexto escolar são encontrados diversos sujeitos, inclusive os Surdos. É sabido que um modelo de letramento respaldado no domínio da escrita faria com que esses indivíduos continuassem marginalizados socialmente. Para tanto, tendo em vista a língua utilizada por aqueles, é notório que se pense numa modalidade de letramento, que faça, sem distinção (Surdo/Ouvinte), os indivíduos progredirem letradamente. É necessário salientar que o ensino de Surdos deve ser pautado na Libras como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua (L2), respeitando o direito alcançado pela legislação citada anteriormente.

Em relação a essa possibilidade de letramento, Rojo (2009, p. 107) afirma que é preciso que a educação linguística leve em conta

[...] os letramentos multissemióticos exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento

e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem [...] têm transformado o letramento tradicional em um tipo de letramento insuficiente

As práticas de letramentos, nessa perspectiva, se distanciam de modelos propostos pela tradicional alfabetização, uma vez que levam em consideração as peculiaridades do mundo moderno, e aqui inserimos também que essa modalidade de letramento proposta por Rojo (2009) traz à tona as particularidades linguísticas das minorias Surdas, já que, de acordo com Botelho (2010, p. 65), “No caso dos surdos, os processos de escolarização não estão voltados para a construção de sujeitos letrados.”

E para se distanciar disso, o letramento numa perspectiva multissemiótica dá conta de letrar fazendo uso da Língua de Sinais, por essa ser uma expressão linguística visuoespacial, assim, existindo em uma modalidade semiótica. Convém ressaltar que não estamos afirmando ser desnecessária a aprendizagem da escrita pelos Surdos, mas acreditamos que a partir de sua modalidade linguística será mais viável para eles adentrarem no universo da escrita.

Segundo Lodi *et al.* (2013, p. 36):

A consideração do que é ser letrado não pode ser reduzida, então, à aprendizagem da escrita como código de representação da fala, impondo uma dicotomização entre oralidade e escrita, prática que prevalece nas instituições de ensino e que pressupõe a existência de apenas um tipo de letramento; aquele restrito ao uso da escrita ao âmbito escolar.

Nessa perspectiva compreendemos que esse tipo de letramento pode se chegar à realidade multicultural na qual convergem todas as formas de linguagem, isto é, o universo no qual o Surdo está inserido é dialógico e para permitir o seu letramento nessa realidade, deve-se levar em conta a multiplicidade de possibilidades, para que ele seja incluído no processo de aprendizagem de fato. Se atentarmos para fatos históricos, por exemplo, os primeiros modos de interação social surgiram a partir da linguagem visual, expressa nas paredes das cavernas.

Esse fato nos faz refletir sobre os múltiplos sentidos que a prática do letramento recebe nesse novo cenário educativo, pois se a educação permite a diversidade de sujeitos em um mesmo espaço, consideramos um retrocesso dos processos de aprendizagem não considerar a polissemia e prática dessa atividade que pode trazer resultados bem mais produtivos, diferentemente das práticas de alfabetização ou do letramento mais dominante. É preciso levar em consideração o que Rojo (2009, p. 118) afirma: “[...] trabalhar com a leitura e escrita hoje é mais que trabalhar com alfabetização ou os alfabetismos: é trabalhar com os letramentos múltiplos, com as leituras múltiplas – a leitura na vida e a leitura na escola [...]”.



Encarando a ideia de letramentos múltiplos como possibilidade para o desenvolvimento da aprendizagem de Surdos, é fundamental apresentarmos, dentre tantas alternativas, o letramento literário, ou seja, poderíamos escolher qualquer outra forma de letramento, mas priorizamos esse por seu objeto, que é a literatura, também ser vista como minoria nos contextos sociais, sobretudo, no escolar. Letrar literariamente para nós apresenta-se como uma possibilidade de perceber a obra literária como universo multissemiótico que, agregada a Língua de Sinais, se transfigura não mais em um sistema de signos escritos, mas também, visuais.

No contexto escolar quando se torna objeto de aprendizagem, sendo abordado de modo eficiente, o texto literário propicia a formação de um leitor competente e, ainda, os modelos de formação leitora, ancorados na literatura, podem transformar o leitor significativamente. Conforme assinala Eco (2013, p. 39), as obras literárias “[...] não consistem numa mensagem acaba e definida, numa forma univocamente organizada, mas sim numa possibilidade de várias organizações confiadas à iniciativa do [leitor], apresentando-se, portanto, não como obras concluídas [...], mas como obras ‘abertas’[...]”

Trazendo a literatura para o contexto da formação leitora estaríamos garantindo o desenvolvimento de um leitor capacitado para usar sua língua em diferentes contextos e gêneros textuais. Não apenas isso, conforme acrescenta Colomer (2007, p. 31), ao sublinhar que o texto literário:

[...] oferece ao aluno a ocasião de enfrentar a diversidade *social* e *cultural* (grifos da autora), no momento em que têm início as grandes filosóficas propostas ao longo do tempo. [E] no campo da literatura dirigida às crianças e adolescentes e que a educação literária dos alunos deve incluir, se se deseja formar cidadãos preparados para entender a época atual.

Essa alternativa de formação leitora é ancorada na literatura e deve partir da utilização desse tipo de texto, no entanto, não justifica a sua utilização como pretexto para se ensinar gramática, ou qualquer outra atividade metalinguística que possa favorecer sua deturpação, que acaba por limitar o desenvolvimento do leitor. A esse respeito, Cosson (2014) elenca algumas atividades desse tipo, tais como: as interpretações que o livro didático traz, atividades extraclases, fichas de leitura e debates em sala de aula.

Diferentemente disso, o Letramento Literário pode ser definido como uma prática de formação leitora que tem como subsídio principal o uso da literatura. Isso porque de acordo com Cosson (2014, p. 17), “[...] a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Ela também tem muitos artifícios e guarda em si o presente, o passado e o futuro da palavra.” Compreendemos que o letramento pautado nesse postulado, permite ao leitor alcançar a fruição, sensibilização e compreensão da sua realidade. E, ainda, segundo o estudioso: “[...] tornar o mundo compreensível

transformando a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas” (COSSON, 2014, p.17).

Convém ressaltar que as práticas de leituras dentro desse processo de formação leitora não se limitam unicamente à leitura de obras literárias, mas com base nessa perspectiva é que o leitor poderá trilhar caminhos que o leve a sua autoformação, e a partir daí adentre o universo da escrita, por exemplo, já que a nova experiência literária exige uma reelaboração do indivíduo.

Aprendemos que os aspectos composicionais do processo de letramento literário se assemelham com os do letramento enquanto prática social, seguindo a perspectiva da interação leitor/obra/autor, isto é, o processo que aqui estamos conceituando também parte do princípio dialógico, sendo esse particularizado pela obra literária, tendo em vista que essa traz a reverberação de outros discursos, de outros contextos, e principalmente de outros leitores.

E assim é possível reconhecer que esse tipo de letramento permite não só letrar pautando-nos em modelos de domínio da leitura e da escrita, mas, sobretudo, o poder humanizador, para tanto, de acordo com Cosson (2014, p. 23),

[...] devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser defendida não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura, [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização.

O Letramento Literário torna-se via para a humanização de todo e qualquer indivíduo, como salientamos anteriormente. Afirmamos isso, também, por acreditarmos que os atuais processos de formação leitora privam aqueles indivíduos excluídos dessa formação, e pensamos na possibilidade do letramento literário por acreditarmos, a exemplo de Candido (2011, p. 81), que “[...], 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, é enxergar na literatura um oásis em meio a um árido deserto de chances para o surdo, e construir novas possibilidades para que, de fato, esses indivíduos sejam incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

### **3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E ANALÍTICOS**

Como desdobramentos metodológicos, realizamos uma pesquisa bibliográfica, tendo em vista a necessidade de compreendermos a problemática do letramento literário pelo olhar de outros pesquisadores e, por conseguinte, uma pesquisa documental que reúne um repertório de

atividades realizadas com um aluno Surdo. Salientamos que o foco da nossa análise são as atividades e não o sujeito.

Salientamos que, por se tratar de um recorte de pesquisa anterior, é necessário apresentar as seguintes informações: o sujeito produtor do reconto objeto de estudo estudava em uma escola inclusiva, sem a presença de intérprete. Além disso, estava fora de faixa etária para sua seriação, pois tinha 14 anos e estudava no 5º ano do Ensino Fundamental. Ainda sobre ele, apresentava pouco domínio da Libras, mas suficiente para compreender a contação em língua de sinais e realizar a produção do reconto em sua língua.

Desse modo, nossas inferências partem da análise do reconto como instrumento que permite ao leitor se apropriar de uma linguagem literária e, em seguida, recontar fazendo alterações conforme suas intenções ou experiências de vida. E por recontar compreendemos, como a própria palavra designa, a possibilidade de contar novamente, ou mais precisamente, a ação como compreender e produzir um texto, já que o indivíduo ao recontar produz um novo texto, partindo de uma base textual, mas, para tanto, é necessário que haja a compreensão (SALLES; PARENTE, 2004). A partir disso, para atender à categoria anteriormente apresentada, usamos como texto base o conto *Chapeuzinho Vermelho*, cuja produção foi realizada em Libras.

Em relação à organização proposicional do texto, é relevante levarmos em consideração os postulados de Kintsch e van Dijk (1978), ao afirmarem que o texto em sua totalidade é organizado em torno de uma microestrutura (relação semântica construída em torno das frases que constituem o texto) e uma macroestrutura (relacionado à compreensão global do texto). Compreendemos que, por meio do reconto, o indivíduo reorganiza a microestrutura de acordo com suas percepções pessoais, sem comprometer a macroestrutura.

Se via reconto o leitor reorganiza o texto base, entendemos que isso será realizado levando-se em conta uma série de elementos que serão inseridos na narrativa. É importante expor que esses elementos partem desde suas vivências no seu contexto, e aqui compreendemos como sua visão de mundo imbricada no reconto, até a inserção de elementos de outras narrativas. Essas interferências acabariam por reconstruir o texto original, mas, vale evidenciar que o novo texto deverá manter uma relação de coerência referencial, de acordo com Kintsch e van Dijk (1978), tendo em vista que a macroestrutura será mantida, e por assim dizer, no reconto mudam-se apenas as microestruturas.

Além disso, elaboramos classificações para identificar o nível de leitura em que se encontram alunos Surdos que forem submetidos a esse tipo de atividade, a saber: Leitor Iniciante – não produz o reconto por ausência de experiências literárias. Com base nos pressupostos teóricos, compreendemos que quanto maior o contato com esse tipo de texto, maior a probabilidade de o leitor reunir elementos que o permite recontar narrativas literárias.

Já o Leitor Intermediário produz recontos, mas com certa superficialidade, pois sua produção não apresenta em sua totalidade elementos microestruturais importantes para o desenvolvimento do reconto (início, meio e fim

da narrativa), personagens que compõem o enredo e contextos situacionais, que situam os personagens no plano narrativo. Além disso, a produção ainda apresenta coerência referencial com o texto base.

Por último, apresentamos o Leitor Satisfatório, o qual produz recontos, que além da coerência referencial, traz em sua produção alterações mais substanciais, como por exemplo, inserção de outros personagens, alteração no enredo e manutenção-fixação dos elementos microestruturais apresentados anteriormente. Com base nesses apontamentos, analisamos o material que nos serve de objeto de estudo. Salientamos que tomamos para análise a atividade de reconto desenvolvida na pesquisa “Entre palavras e sinais: letramento literário, surdez e inclusão”, cuja análise depreendida encontra-se no tópico seguinte.

#### **4. PENSANDO O LETRAMENTO LITERÁRIO SOB O VIÉS DO RECONTO**

O reconto objeto de análise é uma narrativa feita em Libras e tem como texto base a história Chapeuzinho Vermelho, a qual primeiramente foi apresentada considerando a Libras como L1. Então, analisamos como o conto é recontado, tendo por base os aspectos microestruturais como elementos que compõem a narrativa (personagens, contextos, clímax), noções de início/meio/fim, encadeamento dos fatos e aspectos macroestruturais.

Averiguamos de que forma a narrativa é recontada, levando-se em conta o processo de criatividade linguística imbricado para isso, ou seja, o reconto é realizado levando em consideração uma estrutura intrínseca ao texto base, desse modo, indiretamente mantém o foco narrativo nessa estrutura, e posteriormente, isso é exteriorizado na produção linguística. Subentendemos que o processo de reconstrução da narrativa também segue esse mesmo critério, pois o reconto é construído com base em itens lexicais que melhor possam representar a narrativa, e que, de certo modo, mantém a coerência referencial com o texto base.

De acordo com Kintsch e van Dijk (1978), isso ocorre em decorrência das peculiaridades da narrativa, pois essa enquanto texto é processado sequencialmente em estruturas com número exato de sequência segundo o modelo utilizado, e do indivíduo e sua capacidade de memorização.

Então, inicialmente percebemos que o reconto objeto de análise apresenta reestruturação do texto-base. Ao que nos parece, não há a presença de itens lexicais da Libras suficientes para ocorrer a “cópia” da narrativa, pois ao relacionarmos o reconto com o texto-base percebemos a ausência da microestrutura, isto é, a relação semântica construída em torno das frases que constituem a narrativa de modo microestrutural, tais como: ausência de demais personagens, contextos situacionais onde a narrativa é desenvolvida e o ápice do conto.

Com base nessas inferências, o texto-reconto em análise não apresenta a mesma microestrutura do texto-base, tendo em vista que os elementos

microestruturais foram diluídos no enredo recontado. Diante disso, podemos inferir que aqueles elementos foram relidos de modo a se adequar à perspectiva do leitor Surdo. O reconto foi registrado em glosas a seguir<sup>4</sup>: MENINA IR CASA/ CAMINHO LOBO/ LOBO COMER DUAS.

Com base nesses enunciados, percebemos que há a presença da coerência referencial com o texto base, mesmo que esse enredo não apresente os mesmos elementos microestruturais presentes na narrativa Chapeuzinho Vermelho. Evidenciamos que os microenunciados fazem referência à macroestrutura da narrativa, construídos de forma sintética. Além disso, é possível perceber a presença de elementos composicionais da narrativa, como por exemplo, os personagens principais a menina<sup>5</sup> e o lobo, o que corrobora a coerência referencial, pois a ideia geral da narrativa base foi mantida.

Em relação ao elemento contexto situacional presente no reconto, identificamos dois contextos: o inicial, no qual a história começa, e o contexto intermediário, o caminho no qual a garota encontra o lobo. Vimos que aquela produção apresenta noção de espaço/ambientação. Em relação ao clímax, por ser considerado o ápice do enredo, foi apresentado por meio do enunciado LOBO COMER DUAS, talvez por ser uma das cenas mais fortes do conto seja mais fácil de ser lembrada.

Ainda fazendo referência à microestrutura, os próximos pontos a serem destacados referem-se à noção básica da construção do conto, mais especificamente as noções de início/meio/fim. De acordo com os enunciados analisados, é possível perceber que, mesmo não contendo detalhes na sua construção, apresentam-se exatamente as partes referentes à estrutura mencionada anteriormente e que esta está comprometida, unicamente, pela ausência de detalhes. E essa estrutura apresenta encadeamentos dos fatos seguindo uma ordem cronológica, disposta no texto base.

Seguindo o caminho nessa categoria de análise, ainda nos ancoramos em Kintsch e van Dijk (1978), tendo em vista estes salientarem que essa predisposição de estabelecer indiretamente uma conexão referencial entre o reconto e o texto base deve-se ao fato de que estamos lidando com um leitor que processa todas as informações disponíveis, mas que exterioriza somente aquelas que apresentam as informações relevantes para manter a compreensão expressa pela macroestrutura. Mas, pressupomos que é por meio do reconto que o indivíduo se encontra enquanto sujeito, tornando-se ele o autor, ele produz “vida”, mesmo via pequenos enunciados, isso segundo Petit (2009).

Após a análise dos recontos chegamos à seguinte síntese de resultados: o reconto apresenta os pontos: elementos composicionais, noções de início/meio/fim e encadeamento dos fatos. Acreditamos que a síntese naquela produção se deve ao fato de que o seu produtor não possuía

4 O reconto está registrado neste trabalho em glosa, que é um sistema de registro da Libras em Língua Portuguesa.

5 Devemos considerar aqui que “a menina” deve ser vista como a representação da personagem Chapeuzinho Vermelho, tendo em vista que no conto fala-se de uma menina que usava um capuz vermelho e assim ficou conhecida como Chapeuzinho Vermelho.

ainda maturação e amplo conhecimento do léxico da Libras, o que é ocasionado pela falta de experiências linguísticas e apropriação lexical de sua língua materna. E essa ausência pode ser ocasionada por diferentes fatores, tais como: contato tardio com a Libras, pais ouvintes que não têm o conhecimento sobre essa língua, entre outros. Salientamos que essas afirmações são apenas pressuposições, pois nossa intenção com esse trabalho foi de trazer a discussão em torno do letramento literário em Libras, o qual pode favorecer a formação leitora de pessoas Surdas em fase de escolarização. Logo, o relato mostra-se como fomento às práticas já desenvolvidas em torno da competência leitora.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o desenvolvimento da aprendizagem em contexto escolar é necessário que se redimensionem as metodologias que norteiam esse processo, principalmente no que se refere aos modelos de letramento literário. Então é a partir dessa temática que tem pouco espaço nos contextos de escolarização que intentamos com esse texto discutir sobre letramento literário em Libras, isso oportunizado com o uso do relato como atividade que pode proporcionar a formação leitora de alunos Surdos, tendo em vista que discussões como essas se fazem necessárias dada a presença desses sujeitos no processo e ensino e aprendizagem.

Chegamos à conclusão de que a literatura se distingue de outros gêneros textuais por possuir um caráter essencialmente humanizador. Ela não pode ser vista, apenas, como mais um tipo de texto, construído em torno de uma estrutura pré-estabelecida. O objetivo do letramento literário é possibilitar a formação de um leitor que enquanto lê se humaniza. Outro aspecto concernente ao objeto do letramento literário faz referência a sua capacidade de se alterar em decorrência das movências sociais, atendendo às necessidades de seus leitores.

Assim podemos afirmar que o ensino de literatura está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de outras potencialidades do indivíduo. Além disso, considerar o desenvolvimento de leitores de literatura, independentemente de sua condição física, é ponderar os mistérios provindos da literatura e que esses mistérios corroboraram a formação do leitor, não de um leitor qualquer, mas um que é capaz de ler qualquer outro tipo de gênero textual.

É oportuno ressaltar que o letramento literário de Surdos apenas será possível quando as práticas de formação leitora levarem em consideração a língua materna desses indivíduos, no caso, a Libras. Em relação a essas práticas destacamos a atividade de relato, a qual consiste na apropriação do texto literário pelo Surdo-leitor e o relato em sua língua, a partir de suas percepções.

A partir da análise depreendida sobre o relato foi possível perceber que esse apresenta-se como mecanismo para despertar e desenvolver o gosto pela leitura literária. Além disso, esse tipo de atividade permite que o indivíduo se aproprie de narrativas e as recontar a partir de seu olhar enquanto

sujeito e leitor. Ainda com base nas classificações sobre o nível de leitura, podemos afirmar que o reconto analisado é produção de um leitor com nível intermediário, tendo em vista ser um reconto que apresenta coerência referencial e parcialmente os elementos microestruturais.

Logo, concluímos que o passo para desenvolver o letramento literário com indivíduos Surdos é se aventurar em meio a um caminho de tortuosos desafios, buscando estratégias que facilitem o acesso do indivíduo à literatura e suas várias formas de suporte. E no nosso caso, nos aventuramos pelos caminhos do reconto, o qual possibilitou-nos perceber o redimensionamento estrutural e subjetivo da produção de pessoas Surdas.

## RETELLING AS A TRAINING TOOL FOR THE DEAF LITERARY READER

**ABSTRACT:** Law 10,436 of 2002 brought about changes in different contexts of the Brazilian Deaf Community and one of these was the schooling process, given that today the presence of Deaf people in school environments is recurrent. Therefore, it is urgent to rethink reading training practices considering the native language of these individuals. Therefore, with this work we intend to discuss literary literacy through retelling in Libras as an activity that can provide the appropriation of literature and therefore enable the reading training of Deaf students. We carry out an analytical-reflective work based on bibliographic research. Our object of analysis is the retelling in Libras of the children's literary work *Chapeuzinho Vermelho*. We conclude that retelling is an activity that allows the appropriation of the macro and microstructure of the base text by the reader and, consequently, his reading training.

**KEYWORDS:** Reader training. Literary Literacy. Deaf. Pounds. Retelling.



## REFERÊNCIAS:

BOTELHO, P. **Linguagem e letramento na educação dos surdos**: ideologias e práticas pedagógicas. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

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

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

ECO, Umberto. **Obra aberta**: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas. 9. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

KINTSCH, Walter; van DIJK, Teun Adrianus. Toward a model of text comprehension and production. **Psychological Review**, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1987.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco.; CAMPOS, Sandra Regina Leite. Letramento e surdez: um olhar sobre as particularidades dentro do contexto educacional. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco; CAMPOS, Sandra Regina Leite; TESKE, O. (org.) **Letramento e minorias**. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 35-46.

PETIT, Michele. **A arte de ler ou como resistir a adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

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

SALLES, Jerusa Fumagalli; PARENTE, Maria Alice de Mattos Pimenta. Compreensão textual em alunos de segunda e terceiras séries: uma abordagem cognitiva. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n.1, p. 71-80, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação, uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Cortez, 2006.