

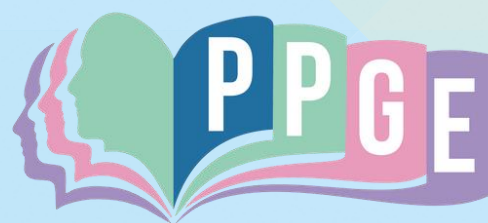
**Da tradição oral para a língua de sinais: a
contação de histórias na educação de surdos no
Ensino Fundamental**

Lidiane Rodrigues Brito

Mestrado em Educação

Montes Claros / MG

2023



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Da tradição oral para a língua de sinais: a contação
de histórias na educação de surdos no Ensino
Fundamental**

Lidiane Rodrigues Brito

*Dissertação apresentada à Banca Examinadora do
Programa de Pós-Graduação em Educação como
exigência parcial para obtenção do título de Mestre em
Educação, linha de pesquisa Multiletramentos e Práticas
Educativas.*

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo
Ribeiro

Montes Claros / MG

2023



A divulgação ou reprodução total ou parcial desta dissertação é autorizada exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

B862t Brito, Lidiane Rodrigues.
Da tradição oral para a língua de sinais [manuscrito]: a contação de histórias na educação de surdos no ensino fundamental / Lidiane Rodrigues Brito. – Montes Claros, 2023.
132 f. : il.

Inclui bibliografia.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro.

1. Contadores de histórias. 2. Língua brasileira de sinais. 3. Professores de surdos - Metodologia. 4. Estudantes surdos. 5. Surdos – Educação. 6. Linguística. I. Ribeiro, Maria Clara Maciel de Araújo. II. Universidade Estadual de Montes Claros. III. Título. IV. Título: a contação de histórias na educação de surdos no ensino fundamental.

Catálogo: Biblioteca Central Professor Antônio Jorge



Universidade Estadual de Montes Claros
Centro de Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação de surdos no
Ensino Fundamental

Lidiane Rodrigues Brito

Dissertação defendida e aprovada em 11 de março de 2023,
pela banca examinadora constituída pelos pesquisadores

Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro — Orientadora
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Fabia Magali Santos Vieira
Universidade Estadual de Montes Claros

Profa. Dra. Michelle Andrea Murta
Univerdidade Federal de Minas Gerais

Profa. Dra. Giuliana de Sá Ferreira Barros
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais



Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas para Qualificação de Servidores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (PBQS-IFNMG) pela bolsa concedida.



À minha cunhada Andréa (in memoriam), que torceu pela minha aprovação no mestrado e fez planos comigo, mas não pôde estar presente nos momentos de comemoração desta conquista. Aqui estou eu, como você dizia, “a primeira mestre da família”.

À minha colega de mestrado Elisângela Santiago (in memoriam), amiga que o mestrado me deu e, lembrando um texto anônimo que me enviou, “bendito sejam os amigos que chegam em nossas vidas em silêncio, tocam nosso coração com carinho e tendo a liberdade de ir escolhem ficar e ser ninho”. Você chegou em minha vida, não tão silenciosa, partiu em silêncio, sem se despedir de mim e escolheu fazer ninho e ficar em meu coração.



AGRADECIMENTOS

Passamos o primeiro semestre de 2021 do mestrado ouvindo a Professora Francely Aparecida dizer que precisávamos atravessar a pinguela.

*Você sabe o que é uma pinguela?
Se não sabe, vou te contar: é um tronco de árvore estirado entre 2 barrancos, sobre riachos ou brejos.
É uma passagem bem primitiva, estreita e escorregadia, sem rede de proteção, usada até hoje em muitos lugares.
Quando eu era menina, achava interessante o jeito de cada um atravessar uma pinguela.
Uns pegavam impulso e só paravam do outro lado, correndo sobre o tronco. Outros iam devagar, braços abertos para equilibrar o corpo, mal respirando...
Outros, iam arrastando pelo tronco da árvore, esfolando braços e pernas. Outros só conseguiam, quando alguém lhes estendia a mão.
Eu costumava mirar uma flor, uma pedra, uma folha seca (mais tarde descobri no teatro, que isso era o ponto fixo), me benzia e seguia mudando de jeito, pra descobrir qual funcionava melhor para mim.
E assim, fui atravessando pinguelas pela vida! Já desequilibrei, caí, me machuquei.
Já atravessei pinguela até sem precisar, só pelo gosto do desafio, do coração disparado, do sorriso solto e dos braços pra cima comemorando ao conseguir.
Atravess[ei] uma pinguela agora em minha vida, também estreita e escorregadia!
Confesso que [senti] medo às vezes!
V[i] olhares como a dizer: é melhor mirar e correr, outros: vai ter que arrastar, outros ainda: é melhor desistir!
Porém, quero mais que olhares e opiniões! Quero respeito ao meu ritmo, ao meu jeito de conseguir, quero chegar do outro lado e saber que valeu a pena! [...] (ORDONES, 2021).¹*

Atravessei. No meu ritmo, do meu jeito e para chegar do outro lado tive que pegar impulso e sair correndo, mas em alguns momentos tive que mudar o ritmo, me equilibrar, respirar e ir devagar. Valeu muito a pena! Algumas pessoas foram muito importantes nessa travessia, seguraram a minha mão, me abraçaram, cuidaram de mim, me deram suporte, orientaram e eu não poderia deixar de agradecê-las.

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora que me protegerem e me mantiveram forte durante todo esse percurso, sem as bênçãos Deles eu não teria conseguido.

¹ORDONES, Vânia. **Histórias para mulheres que atravessam pinguelas**. Divinópolis. 16 fev. 2021. Instagram: @vaniaordones. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CLW51UxgmAH/?igshid=NTU1Mzc3ZGM%3D>; acesso em fev.2021.



À toda a minha família e a família do meu esposo por compreenderem a minha ausência em alguns momentos, em especial a minha mãe que sem querer me conduziu para a área da educação, sei o quanto está orgulhosa de mim neste momento. Ao meu pai (*in memoriam*) que sempre me acompanhou na minha trajetória escolar e profissional e mesmo não estando aqui fisicamente esteve presente durante o meu mestrado e foi minha inspiração em alguns momentos de escrita. A minha irmã que junto com minha mãe foi o meu exemplo de profissional. Ao meu esposo André pelo amor, apoio e estímulo durante todo esse tempo. Os recadinhos nos momentos de apreensão tornaram a travessia mais leve. A minha filha Andressa, me faltam palavras para agradecer pela companhia em todos os dias, gratidão pela ajuda com a tecnologia e por ser a primeira leitora de todos os meus textos.

Meu agradecimento à minha orientadora Professora Maria Clara Maciel pela confiança, pelo incentivo a cada encontro e por me ajudar a traduzir em palavras as descobertas feitas durante a pesquisa. À professora Francely Aparecida pelos ensinamentos e pelas memórias afetivas construídas, Shirley Patrícia pelas provocações e Viviane Bernadeth pelas reflexões, a convivência com vocês foi muito importante nesse processo de formação.

Aos membros da Banca de Qualificação e de Defesa de Mestrado pelas contribuições para a conclusão dessa pesquisa.

Aos meus colegas de Mestrado, pela partilha das inquietações, das aflições, das dúvidas, mas também, dos conhecimentos e dos sucessos em cada etapa.

Ao IFNMG – Campus Salinas pelo apoio e incentivo à qualificação, particularmente as colegas do Núcleo Pedagógico — Eliane, Flávia, Marilene, Meirivam e Soraya — que assumiram as minhas atividades nesse período. Aos professores Carla e Patrícia Emannelle pelas traduções, Jamerson Jardel pela ajuda na recuperação dos arquivos do mestrado em meu computador e Leonardo Vieira pela ajuda quando o mestrado era ainda um projeto, um sonho a ser realizado.

A intérprete de Libras, Neide Maria, por me auxiliar durante as análises dos vídeos e a cada um dos meus amigos, em especial, Érika e Helenice que me ajudaram e não me deixaram desistir dos estudos sobre essa temática ainda no Letras/Libras. Por fim, agradeço aos participantes da pesquisa que contribuíram e enriqueceram este trabalho.



Odiei as palavras e as amei, e espero tê-las usado direito
(ZUSAK, 2010)



BRITO, Lidiane Rodrigues. *Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação de surdos no Ensino Fundamental*. 2023. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

RESUMO

Considerando que a contação de histórias, prática de tradição oral, tão habitual para crianças ouvintes ocorre de maneira diferente para crianças surdas ou até mesmo não ocorre, este trabalho se propõe a discutir quais são as contribuições da contação de história em Libras em processos educacionais para surdos, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que sustentam essa atividade, assim como a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias. Objetiva-se especificamente i) explorar o potencial de contribuição da contação de histórias em Libras para o desenvolvimento de crianças surdas a partir da seleção de três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e da proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula; ii) identificar em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática e iii) analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias em Libras capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos. A dissertação está organizada no formato *multipaper* com uma introdução, três artigos e as considerações finais da pesquisa. O referencial teórico é construído com o apoio da Linguística Aplicada por meio de autores como Koch (2004) e Koch e Elias (2008), e com o apoio dos Estudos Surdos — Fernandes (2003), Karnopp (2008, 2009, 2011, 2020), Mourão (2011), Quadros (2008), Skliar (2005), Sutton-Spence (2021), Stumpf e Linhares (2021) e Strobel (2013). Do ponto de vista metodológico, realizamos a exploração de vídeos disponíveis em canais do *YouTube*, aplicação de questionário *on-line* a professores de surdos de diferentes regiões do país e entrevista. Os resultados apontam que a contação de histórias em Libras contribui para educação de crianças surdas ainda que as intencionalidades por parte dos professores não estejam postas e que tal contribuição é acentuada quando o professor se atenta à frequência e finalidade da contação e contempla em sua performance aspectos linguísticos e extralinguísticos que tornam a prática da contação mais significativa à experiência surda.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Libras. Educação de Surdos. Literatura Surda. Aspectos Linguísticos e Extralinguísticos. Performance.



BRITO, Lidiane Rodrigues. *From oral tradition to sign language: storytelling in deaf education in elementary school*. 2023. 132f. Dissertation (Master in Education) — Centro de Ciências Humanas. Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros / MG. Brasil.

ABSTRACT

Considering that storytelling, a practice of oral tradition, so common for hearing children, occurs differently for deaf children or even does not occur at all, this work proposes to discuss what are the contributions of storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) in educational processes for deaf people, considering the linguistic and extralinguistic aspects that support this activity, as well as the performance of the storyteller teacher and their perceptions regarding the practice of storytelling. The specific aim is i) to explore the potential contribution of storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) for the development of deaf children from the selection of three videos of storytellers available on YouTube channels and the proposition of didactic possibilities for the classroom; ii) identify to what extent and for what purpose teachers of the deaf use storytelling and what are the images they build from this practice and iii) to analyze linguistic and extralinguistic aspects of the performance of storyteller teachers in Brazilian Sign Language (BSL) capable of making the practice of storytelling more attractive and contributive for deaf students. The dissertation is organized in the multi-paper format with an introduction, three articles and the final considerations of the research. The theoretical framework is built with the support of Applied Linguistics through authors such as Koch (2004) and Koch and Elias (2008), and with the support of Deaf Studies — Fernandes (2003), Mourão (2011), Karnopp (2008; 2009; 2011; 2020), Quadros (2008), Skliar (2005), Sutton-Spence (2021), Stumpf and Linhares (2021) and Strobel (2013). From a methodological perspective, we explored videos available on the YouTube channels, an online questionnaire application to teachers of deaf students from different regions of the country and an interview. The results indicate that storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) contributes to the education of deaf students, even if the intentions on the part of the teachers are not set and that such contribution is accentuated when the teacher pays attention to the frequency and purpose of the storytelling and contemplates linguistic and extralinguistic aspects in their performance that make the practice of storytelling more meaningful to the deaf experience.

Keywords: Storytelling. Brazilian Sign Language (BSL). Deaf education. Deaf Literature. Linguistic and extralinguistic aspects. Performance.



LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 Artigos e procedimentos metodológicos	21
Quadro 1 Vídeos e categorias da análise	39
Quadro 1 Modalidades de contação de histórias	90
Quadro 2 Aspectos linguísticos e extralinguísticos observados por Costa (2015) ...	97
6Quadro 2 Unidades Temáticas/Objetos de conhecimento/Atividades a serem desenvolvidas nas disciplinas de Geografia e História a partir da contação da história <i>A Viagem</i>	130

GRÁFICOS

Gráfico 1 Em que momento da aula os professores contam histórias	67
Gráfico 2 Como os professores escolhem as histórias a serem contadas	71
Gráfico 3 Que tipo de história os professores costumam contar	73
Gráfico 4 Tipo de atividade realizada a partir da história	74

FIGURAS

Figura 1 Representação esquemática das terminologias da literatura surda	61
Figura 1 Perfil inicial do canal <i>Professora Adriana Libras</i>	85
Figura 2 Aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance do professor contador de histórias	99
Figura 3 Sequência de sinalização que apresenta os diferentes recursos usados pela professora contadora	101
Figura 4 Sequência de sinalização da criança indo à escola de carro e de ônibus ..	102
Figura 5 Objeto sendo usado para demonstrar a passagem do tempo	103
Figura 6 Sequência de sinalização lenta	107
Figura 7 A escola pensa sobre o que está acontecendo	108
Figura 8 Contação da história presencialmente – mostra base de movimentação dos personagens maior que no ambiente virtual	109
Figura 9 Posição do público que assistiu à contação da história presencialmente...	111

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSL	Brazilian Sign Language
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DF	Distrito Federal
EBS	Educação Bilíngue de Surdos
Feneis	Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos
GRUPES	Grupo de Pesquisa Avançada em Estudos Surdos
IFNMG	Instituto Federal do Norte de Minas Gerais
INES	Instituto Nacional de Educação dos Surdos
Libras	Língua Brasileira de Sinais
L1	Primeira língua
L2	Segunda língua
MEC	Ministério da Educação
PBQS	Programa de Bolsas para Qualificação de Servidores
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGL	Programa de Pós-graduação em Linguística
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
Unimontes	Universidade Estadual de Montes Claros
VV	Vernáculo visual



SUMÁRIO

Preâmbulo	16
Apresentação da pesquisa e seus objetivos	17
A estrutura da pesquisa do ponto de vista metodológico-organizacional	21
Referências	23
Artigo 1: Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos	25
1.1 Para começo de conversa, para a conversa começar	25
1.2 Quem conta história, promove desenvolvimento na escola	27
1.3 Quem é o “outro” surdo e as peculiaridades do seu desenvolvimento	30
1.4 Desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário	34
1.5 Colorin, colorado, o potencial foi encontrado	39
1.5.1 Possibilidades de desenvolvimento cognitivo proporcionado pela história <i>A Viagem</i> , de Francesca Sanna	40
1.5.2 Possibilidades de desenvolvimento linguístico proporcionado pela história <i>O Feijãozinho surdo</i> , de Liège Gemelli Kuchenbecker	43
1.5.3 Potencial de desenvolvimento cultural-identitário proporcionado pela história <i>Tibi e Joca</i> , de Cláudia Bisol	46
1.6 E assim termina esse artigo.....	48
1.7 Referências.....	49
Artigo 2: A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a frequência e a finalidade da contação	52
2.1 Tecendo os primeiros fios	52
2.2 E um olhar já foi mostrado	54
2.3 Os olhares sobre a literatura surda	58
2.4 Conectando alguns conceitos à obras literárias	62
2.5 O percurso metodológico da pesquisa	64
2.6 Quem são os professores contadores de histórias	65
2.7 Apontamentos sobre o contar histórias: frequência e finalidade	66
2.7.1 Apontamentos sobre a frequência	66

2.7.2 Apontamentos sobre a finalidade	67
2.7.3 Sintetizando a análise	76
2.8 Olhar final	76
2.9 Referências	77
Artigo 3: Contar histórias em Libras na escola: apontamentos sobre a performance do professor contador	81
3.1 Vai começar o artigo	82
3.2 Os caminhos metodológicos percorridos	83
3.3 Contadores de histórias e suas performances	86
3.4 As modalidades de contação de histórias	90
3.5 A performance e seus elementos linguísticos e extralinguísticos	96
3.6 Reconhecendo os elementos performáticos na história <i>Escola Feliz</i>	100
3.6.1 Focalizando aspectos linguísticos	101
3.6.1.1 Uso de classificadores	101
3.6.1.2 Incorporação	104
3.6.1.3 Ritmo.....	105
3.6.2 Focalizando os aspectos extralinguísticos	108
3.6.2.1 Organização do ambiente	108
3.6.2.2 Vestimentas e acessórios	110
3.7 E o artigo chegou ao fim	112
3.8 Referências	113
Desfecho	116
Referências	119
Apêndices	120
Apêndice A: Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE	120
Apêndice B: Questionário para professores de surdos do Ensino Fundamental I ...	123
Apêndice C: Quadro 2 – Unidades Temáticas/Objetos de conhecimento/Habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas de Geografia e História a partir da contação da história <i>A Viagem</i>	130
Apêndice D: Roteiro para entrevista semiestruturada com professor	132



PREÂMBULO

Século XXI, Ano 6. Uma contadora de histórias reflete sobre a narração oral, enquanto os contos calam no seu corpo...

... enquanto os contos aguardam a voz que os tornará reais, uma personagem elabora reflexões sobre a arte de contar histórias, e se enrola nas teias do tempo, ora se vendo no incunábulo desta tradição, misturada a bardos e griots, sherazades e avós; ora se vendo num tempo futuro[...](BUSATTO, 2013, p.9, grifos da autora).

Início² este texto com o excerto de Busatto (2013) por ver nesta personagem que elabora reflexões sobre a arte de contar histórias a projeção do meu eu. Comecei a desenrolar as teias do tempo e me vi na cozinha da minha avó me aquecendo com suas histórias, causos e contos ao redor não de uma fogueira, mas de um fogão à lenha. Vi-me em 1999, numa sala da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), ainda cursando Pedagogia, sentada no chão, contando uma história. Advertida pela professora de que havia feito o uso do livro como apoio para a contação da história de forma equivocada, passei a me dedicar aos estudos sobre a contação de histórias e suas técnicas naquela época.

Tornei-me Pedagoga atuando na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Especial e Inclusiva, sempre contando histórias e ministrando cursos de formação de professores. Especializei em Psicopedagogia e Supervisão Escolar discutindo a contação de histórias no processo de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Uma mudança na trajetória profissional me fez acreditar que a contação de histórias não mais faria parte da minha vida. Passei a atuar no Ensino Médio e no Ensino Superior. Mas, a contação de histórias nunca se distanciou de mim, pois tive a confirmação de que contação de histórias não é coisa de criança e encanta diferentes públicos de diferentes idades.

Rememorei minhas contações de histórias ao longo desses anos, refletindo sobre meus erros e acertos, até que cheguei em 2017, quando iniciei o curso de Licenciatura em Letra/Libras, e foi então que as reflexões acerca da arte de contar histórias se tornaram ainda mais vivas para mim. Da unidade *Contação de histórias* dentro da disciplina *Metodologia de*

² Recorro à primeira pessoa do singular exclusivamente na introdução para apresentar a minha relação com o tema da pesquisa.

Ensino em Literatura Surda emergiram novas reflexões que me levaram a esta pesquisa. A unidade se propunha a estudar a forma de transmissão das histórias e apresentar sugestões para o ato de contar histórias em sala de aula. No entanto, as sugestões e os textos eram bem gerais e ainda diziam muito sobre o contar histórias para ouvintes e pouco ou quase nada dessa prática para os sujeitos surdos. Ainda que como afirmam Karnopp e Hessel (2009, p.13-14), “[...] as histórias contadas em língua de sinais por pessoas surdas apresentam uma tradição próxima a culturas que transmitem suas histórias oral e presencialmente[...]”, a mim faltava algo verdadeiramente voltado à contação de histórias em língua de sinais.

E foi assim, ora me vendo refletir sobre esta tradição genuinamente oral, ora me vendo num tempo presente e, também futuro, de profissional licenciada em Letras/Libras, ora refletindo que os contos não podem se calar em um corpo, que emergiu o principal dos questionamentos das reflexões dessa personagem: quais são as contribuições da contação de história em Libras para a educação de surdos, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que sustentam essa atividade, assim como a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias?

Apresentado o questionamento que surgiu das minhas reflexões, a minha relação com o tema, o que me motivou a pesquisar sobre ele e de que lugar de fala enuncio, passemos à apresentação da pesquisa e de seus objetivos; à organização da dissertação: estrutura e percurso metodológico; e por fim, a como o problema apontado e os subtemas abordados se relacionam.

Apresentação da pesquisa e seus objetivos

Este estudo concebido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes) se insere na Linha de Pesquisa *Multiletramento e Práticas Educativas* e tem como objetivo geral discutir as contribuições da contação de história em Libras em processos educacionais para surdos, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que sustentam essa atividade, assim como a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias.

Decorreram desse objetivo geral três objetivos específicos que estruturaram a escrita

dos três artigos que compõem essa dissertação em formato *multipaper*³:

- Explorar o potencial de contribuição da contação de histórias em Libras para o desenvolvimento de crianças surdas a partir da seleção de três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e da proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula (artigo 1);
- Identificar em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática (artigo 2);
- Analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias em Libras capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos (artigo 3).

Como se observa, para cada objetivo específico propõe-se a realização de um artigo científico. Dessa maneira, esperamos que o conhecimento produzido circule mais e mais rapidamente.

Ao pesquisar sobre o tema “Contação de histórias em Libras” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), nos deparamos com poucas produções sobre esse tema em específico. Na BDTD encontramos cinco dissertações que abordam a temática. Encontramos a pesquisa de Márcia Dilma Felício (2013), que realiza um estudo de caso de interpretação simultânea de uma narrativa recontada por uma poetisa surda; a dissertação de Raquel Maria Cardoso Pedroso (2014), que analisa a estrutura das narrativas em Libras (localizando o nível e proficiência na língua) de professores-intérpretes; a de Alessandra Campos Lima da Costa (2015), que investiga a sinalização de histórias em Libras, tendo como base os aspectos linguísticos e extralinguísticos; a pesquisa de Valeska Picado Schulze (2015), que se propõem a criar uma proposta audiovisual de contação de histórias para crianças surdas, com acessibilidade para ouvintes e a de Celina Nair Xavier Neta (2016), que investiga as representações docentes sobre a *Hora do Conto* em Libras.

No Catálogo da Capes, também foram encontradas cinco pesquisas, dentre elas duas já citadas, a de Valeska Picado Schulze (2015) e a de Celina Nair Xavier Neta (2016). O

³ Segundo Mutti e Klüber (2018), nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* brasileiros dois formatos de apresentação das dissertações e teses têm sido apontados: o formato *monográfico ou tradicional* — em que o documento é escrito em capítulos — e o formato *multipaper*, em que o documento é escrito e apresentado através de artigos.

Catálogo faz alusão à pesquisa de Aparecida Helena Ferreira Hachimine (2006), intitulada *O recontar de histórias em Libras por crianças surdas*, mas como é um trabalho anterior à Plataforma Sucupira, a dissertação não estava disponível para *download* e em busca realizada na internet a produção também não foi localizada.

Encontramos ainda no Catálogo da Capes a dissertação da pesquisadora Martha Milene Fontenelle Carvalho (2016), que discute como a contação de histórias pode contribuir para a aprendizagem da Libras de alunos surdos e ouvintes, a de Alessandra de Melo Araújo (2020), que analisa vídeos de contação de histórias em Libras como caminho para a formação leitora. Assim, após realizarmos o estado do conhecimento da produção em teses e dissertações, entendemos que das dissertações garimpadas nenhuma se propõe a investigar o que nos propomos aqui. As que mais se aproximam dos nossos objetivos específicos é a da pesquisadora Alessandra Campos Lima da Costa (2015), que investiga a sinalização de histórias em Libras, tendo como base os aspectos linguísticos e extralinguísticos, e a de Celina Nair Xavier Neta (2016), que investiga as representações docentes sobre a *Hora do Conto* em Libras, o que justifica o nosso investimento nessa pesquisa, diante da relevância do tema e da carência de produções sobre ele, sobretudo em relação ao recorte educacional que fazemos, embora a nossa expectativa não seja restringir a contação ao universo educacional.

Para além do recorte educacional/escolar, destacamos que a contação de histórias assume um caráter de formação humana que, no âmbito dos Estudos Surdos, ganha relevância distintiva quando consideramos as possibilidades de acessar e transformar subjetividades, como sugere Machado (2021):

[a]s histórias lidas, ouvidas ou narradas podem nos ajudar a entender quem somos e a que mundo pertencemos, de onde viemos e para onde desejamos seguir. Podem nos ensinar maneiras de vivermos em paz com quem somos ou colocar-nos no lugar de ação para mudanças de algo em nós com o qual não estamos satisfeitos[...] (MACHADO, 2021, p.143-144).

As possibilidades apresentadas por Machado (2021) se manifestam com ainda mais clareza quando a contação de histórias ocorre no âmbito da chamada literatura surda. Para Karnopp (2008, n.p) “utilizamos a expressão ‘literatura surda’ para as produções literárias que têm a língua de sinais, a questão da identidade e da cultura surda presentes nos textos e/ou nas imagens”. No prefácio do livro *A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda*, Karnopp (2020, n.p) considera que a literatura surda proporciona “a circulação de representações e de experiências que cercam os sujeitos surdos,

que desconstroem visões estereotipadas que posicionavam e posicionam o sujeito como deficiente, como uma versão do sujeito inacabado, como alguém a corrigir [...]”.

Nesse sentido, o tema da contação de histórias em Libras surge na esteira das pesquisas sobre produções culturais surdas e mantém íntima relação com a literatura surda, embora não se restrinja a ela, ainda que tenha nela o seu núcleo mais rígido.

Trazer a literatura surda para a contação de histórias é proporcionar ao sujeito surdo contato com a cultura surda⁴ e com as identidades surdas⁵, é proporcionar o entendimento de quem ele é, a que mundo pertence — surdo ou ouvinte — e a se posicionar diante disso de forma política, crítica e direcionada. Como afirma Machado (2021), pode parecer uma visão romantizada do que as histórias podem proporcionar, não é essa nossa intenção. Sabemos que as histórias nem sempre são prazerosas, elas podem provocar em cada indivíduo emoções diferentes. Mas é preciso concordar que uma história

[...] pode ampliar a [...] compreensão do mundo e de si mesmo, de modo a identificar e confrontar [...] medos internos, encontrar respostas [...] dilemas ou simplesmente para acalmar e silenciar as tantas vozes internas que nos inquietam [...] as histórias existem para nos ensinar e comunicar sobre a vida com todas as suas simbologias, metáforas e fantasias[...] (MACHADO, 2021, p. 144).

No entanto, essa comunicação e ensino sobre a vida, sobre si e sobre o mundo a partir de uma prática de tradição oral pode não ser tão acessível para uma criança surda, principalmente a nascida em uma família ouvinte que não sabe língua de sinais, o que segundo Quadros (2008) representa 90 a 95% dos surdos. E, ainda que a criança já frequente uma escola, a metodologia utilizada pelos professores, na maioria das vezes, está fundamentada na língua e na literatura oral e escrita. Ademais, a interação dos alunos surdos com colegas e demais servidores da escola a fim de proporcionar essa compreensão do mundo, também fica limitada pela falta de conhecimento da Libras por parte da maioria das pessoas. As privações também se dão em relação às dificuldades dos surdos em relação à Língua Portuguesa. Assim, a literatura comum não dialoga com o surdo da mesma forma que

⁴ Segundo Stump e Linhares (2021, p. 112) “[...] [a] cultura surda simboliza a vida dos surdos, seus diálogos, suas relações com seus pares, suas artes, seu jeito de perceber e estar no mundo.”

⁵ Segundo Rosa (2012, p. 22 apud Stump; Linhares, 2021, p. 113) usa se o termo “[i]dentidades Surdas no plural por serem múltiplas.” Perlin (2005) identifica nos surdos alguns tipos de identidades: identidades surdas, identidades surdas híbridas, identidades surdas de transição, identidade surda incompleta, identidades surdas flutuantes. O termo **identidades surdas** se refere às pessoas que “fazem uso da experiência visual propriamente dita” (PERLIN, 2005, p.62). Refere aos sujeitos surdos que fazem uso da língua de sinais, participam da comunidade surda e constroem sua identidade em contato com outros surdos e com a cultura surda.

a literatura sinalizada (POKORSKI, 2020). Compreender o que as histórias podem fazer por nós e saber como conduzi-las para um determinado fim tendo a contação de histórias aliada a isso, pode ser, portanto, decisivo no desenvolvimento de crianças surdas.

A estrutura da pesquisa do ponto de vista metodológico-organizacional

Para essa dissertação consideramos a metodologia qualitativa para os artigos 1 e 3 e quali-quantitativa para o artigo 2. Entendemos que assim como na contação de histórias precisamos de uma estrutura narrativa para obter êxito na contação, também na dissertação o êxito depende de uma boa estruturação nos modos de proceder e apresentar a pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, os procedimentos foram organizados a partir dos objetivos traçados para cada artigo, conforme quadro a seguir.

Quadro 1. Artigos e procedimentos metodológicos

Geração ou seleção de dados			
Procedimentos metodológicos	Artigo 1	Artigo 2	Artigo 3
Exploração de vídeos de contação de histórias disponíveis em canais do <i>YouTube</i> .	X		X
Aplicação de questionário <i>on-line</i> , com questões discursivas e de múltipla escolha a professores de surdos.		X	X
Entrevista com professor de surdos			X

Fonte: Elaboração própria

No primeiro artigo, *Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos*, por meio do suporte da Linguística Aplicada — Koch (2004) e Koch e Elias (2008) — e dos Estudos Surdos com Fernandes (2003), Mourão (2011), Karnopp (2008, 2009, 2020), Quadros (2008), Skliar (2005), Stumpf e Linhares (2021) e Strobel (2013), aliados à seleção de três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube*, discutimos as contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental. Exploramos o potencial da contação de histórias para o desenvolvimento de crianças surdas nos três vídeos, tendo como categorias de análise o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário. Apresentamos possibilidades

didáticas para a sala de aula relacionando-as com a *Base Nacional Comum curricular* — BNCC (BRASIL, 2018) e com os *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais [Libras] como primeira língua [L1] na Educação Bilíngue de Surdos[EBS]: da Educação Infantil ao Ensino Superior (2021)*.⁶ Ainda que tenhamos privilegiado uma categoria de desenvolvimento em cada história, todas as categorias aparecem como passíveis de serem desenvolvidas em todas as histórias analisadas.

No segundo artigo, intitulado *A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a frequência e a finalidade da contação*, sem nos tornarmos repetitivas, resgatamos alguns pontos apresentados no primeiro artigo e apresentamos algumas questões com base no estudo apresentado por Celina Nair Xavier Neta (2016). Assim, averiguamos em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias em Libras e quais imagens constroem dessa prática. Um questionário semiestrutura (apêndice B) elaborado e aplicado a professores de surdos pelo *Google Forms* com questões de múltipla escolha e discursivas, dividido em seis seções (*Perfil do professor participante, Sobre o contar histórias, Ainda sobre o contar histórias, Geral e Perguntas não obrigatórias*), subsidiou a construção do perfil dos professores contadores e do olhar desses professores sobre o contar histórias.

O terceiro artigo, *Contar histórias em Libras na escola: apontamentos sobre a performance do professor contador*, integra as discussões sobre o contar histórias focalizando a performance do professor do ponto de vista dos aspectos linguísticos e extralinguísticos da atividade, discorrendo sobre os recursos com os quais as narrações são construídas, partindo das respostas ao questionário respondido via *Google Forms* (mesmo questionário utilizado no artigo 2), de entrevista semiestruturada (apêndice D) realizadas por videoconferência e do apoio teórico de Costa (2015) e Sutton-Spence (2021). Para as entrevistas, 10 professores se dispuseram a participar, desses selecionamos 05, sendo 02 professores surdos (atuantes em

⁶ Os Referenciais são fruto de um trabalho coletivo de pesquisadores — surdos e ouvintes, sinalizantes, membros da comunidade surda — desenvolvido no **Grupo de Pesquisa Avançadas em Estudos Surdos (GRUPES)**, sob a coordenação da Profa. Dra. Marianne Stumpf (UFSC); vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGL/UFSC). Mesmo não sendo um documento oficial do Ministério da Educação (MEC), foi construído em diálogo com ele, com instâncias representativas de organizações civis das comunidades surdas brasileiras e tem o reconhecimento e apoio da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis). São 05 volumes que discutem: Referenciais históricos e teóricos para um currículo de Libras como L1 (Volume 1); A Libras na Educação Infantil (Volume 2); A Libras no Ensino Fundamental (Volume 3); Libras no Ensino Médio (Volume 4) e A Libras no Ensino Superior (Volume 5). Para a escrita do artigo 1 foram usados os volumes 1 e 3. Todos os volumes foram publicados no formato digital e encontram disponíveis do site da Editora Arara Azul. https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

escola bilíngue) e 03 ouvintes (01 que atua em escola bilíngue, 01 de escola regular inclusiva e 01 de escola especial). Entretanto, apenas uma professora ouvinte que atua em escola bilíngue concedeu a entrevista.⁷

Nas considerações finais, retomamos o objetivo geral apontando os resultados dos três artigos e como eles dialogam respondendo o questionamento inicial: quais são as contribuições da contação de história em Libras para a educação de surdos, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que sustentam essa atividade, assim como a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias?

Para Andrade (2021) as palavras

[...] não dão conta de tudo que passa em e entre nós [...]. Gosto de lembrar isso, para que você também possa ler não apenas as palavras, mas também os espaços vazios (ou silêncios) entre as frases, as palavras e as letras deste texto (ANDRADE, 2021, p. 119).

Também essa dissertação não dará conta de tudo sobre a contação de histórias em Libras, mas poderá provocar o pensar sobre essa prática e suscitar o seu uso na educação de surdos.

Referências

ANDRADE, Emilie. O que as histórias tem a ver com liberdade? In: CÂNTIA, Aline; CHAGAS, Fernando (Orgs). *Narração artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021, p. 119-136.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2008.

KARNOPP, Lodenir; HESSEL, Carolina. *Metodologia da Literatura Surda*. Florianópolis: UFSC, 2009.

KARNOPP, Lodenir. Prefácio. In: POKORSKI, Juliana de Oliveira. *A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda*. Curitiba: Appris, 2020.

MACHADO, Pâmela Bastos. Cultivando a prática da escuta de histórias: relato de experiência de uma bibliotecária escolar e contadora de histórias. In: CÂNTIA, Aline; CHAGAS,

⁷Fizemos contato por duas vezes no e-mail deixado pelos participantes da pesquisa, mas apenas uma professora respondeu ao contato e, concedeu a entrevista.

Fernando (Orgs). *Narração artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021, p. 137-152.

MUTTI, Gabriele de Sousa Lins; KLÜBER, Tiago Emanuel. Formato multipaper nos programas de pós-graduação Stricto sensu brasileiros das áreas de educação e ensino: um panorama. In: V SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2018, Foz do Iguaçu. Disponível em: <https://sepq.org.br/eventos/vsipeq/documentos/02858929912/11>. Acesso em 23 ago. 2022.

PERLIN, Gladis T. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005, p. 51-73.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. *A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda*. Curitiba: Appris, 2020.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua*. V.1. Petrópolis: Arara Azul, 2021. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos

Contribution of storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) for death people education

Resumo: Este estudo discute as contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental. Para tanto, explora o potencial de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário proporcionado pela contação de histórias, por meio do suporte da Linguística Aplicada e dos Estudos Surdos. Foram selecionados três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* para análise, apresentando, ao fim, possibilidades didáticas para a sala de aula. Os resultados sugerem que ao imergirem em histórias contadas em língua de sinais, crianças surdas entram em contato com aspectos que permitem o desenvolvimento global, ainda que as intencionalidades por parte do professor contador das histórias não estejam postas.

Palavras-chave: Contação de Histórias. Libras. Educação de Surdos.

Abstract: This study discusses the contributions of storytelling in Brazilian Sign Language for death people education at an elementary school. In order to do so, it exploits the potential of cognitive, linguistic and cultural development provided by storytelling, supported by Applied Linguistics and studies concerning the Death allied with three videos from storytellers available on channels of YouTube; presenting at the end, teaching possibilities for usage in the classroom. The results suggest that when death children immerse in the stories told in sign languages, they get in contact with aspects that allow global development, even without the storyteller teacher's intentionality being presented.

Keywords: Storytelling. Brazilian Sign Language (BSL). Death Education.

1.1 Para começo de conversa, para a conversa começar...

Se somos filhos do tempo, então não há nada de errado que, de cada dia, brote uma história. Porque os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me contou que somos feitos de história (GALEANO, 2012, n.p).

Somos feitos de narrativas, somos atravessados por histórias e nos encontramos submersos a elas. Na escola, contar histórias é uma estratégia pedagógica lúdica capaz de proporcionar o desenvolvimento de estudantes em diversos aspectos, pois histórias criam pontes para a compreensão de diversos temas, estabelecem vínculos afetivos, alimentam imaginários, apontam possibilidades, aguçam a curiosidade e geram novas perguntas.

Apesar do contar e ouvir histórias ser constitutivo do humano, poucos sabem que essa prática tão comum e cotidiana entre pessoas ouvintes ocorre de maneira tão diversa ou até mesmo não ocorre para as pessoas surdas, sobretudo crianças. Os surdos, muitas vezes, não têm acesso a uma série de experiências que os ouvintes têm, pois poucas pessoas se comunicam com eles em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e menos conversam sobre diferentes assuntos ou contam histórias, por exemplo.

Lembremos que crianças surdas não costumam chegar à escola sabendo Libras. Enquanto crianças surdas filhas de surdos⁸ aprendem a língua de sinais com os pais, crianças surdas filhas de pais ouvintes (a maioria dos surdos) se apropriam da Libras fora do lar, sendo a escola o principal ambiente propício à apropriação de linguagem.

Parte significativa dessas crianças, contudo, não têm acesso à escolarização desde a Educação Infantil, e, quando têm, isso não significa garantia de contato imediato com a Libras menos ainda com contação de histórias, como recomenda o Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998), pelo fato de, a rigor, creches e pré-escolas regulares não contarem com serviço de apoio à inclusão, com professores de Libras e intérpretes, por exemplo, o que atrasa o desenvolvimento linguístico de crianças surdas.

Logo, se é através da escola que crianças surdas terão acesso à língua de sinais e a um universo de experiências até então inacessíveis, a contação de histórias em Libras para surdos no Ensino Fundamental pode figurar como um momento potente e singular de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário. Por meio de histórias aprende-se sobre o mundo, sobre pessoas, sobre a língua, sobre emoções e sobre si mesmo. É de se destacar, contudo, que a literatura especializada sobre contação de histórias em Libras na escola é escassa. Nesse sentido, falta respaldo para o professor atuar com segurança e embrenhar-se mais nas searas das narrativas sinalizadas na esfera educacional.

Não se têm indícios, por exemplo, se os professores de surdos têm se utilizado pouco ou muito dessa prática em sala de aula, nem mesmo se têm uma percepção nítida do potencial da contação de histórias para o desenvolvimento dessas crianças. Face a isso, lançamos, neste estudo, a seguinte indagação: qual a contribuição da contação de história em Libras para a

⁸ Estima-se que apenas cerca de 5% a 10% dos surdos sejam filhos de pais surdos (QUADROS, 2008).

educação de surdos no Ensino Fundamental⁹? Pensando no desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de crianças surdas, que propostas didáticas poderiam ser promovidas a partir da contação de histórias na escola?

A fim de responder a essas indagações, este artigo discute a contribuição da contação de histórias em Libras para o desenvolvimento de crianças surdas a partir da seleção de três vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e da proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula. Para tanto, situamo-nos na Linguística Aplicada de perspectiva sociocognitiva e nos Estudos Surdos.

Nas próximas seções, abordamos a contação de histórias e como ela pode promover o desenvolvimento de crianças na escola. Em seguida, discorreremos sobre quem é esse “outro” surdo e as peculiaridades do seu desenvolvimento, relacionando o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural-identitário aos sistemas de conhecimento de mundo, linguístico e interacional. Logo após, apresentamos a seleção de vídeos de contadores disponíveis em canais do *YouTube* e a proposição de possibilidades didáticas para a sala de aula, apresentando as considerações finais do estudo.

1.2 Quem conta história, promove desenvolvimento na escola

O processo pedagógico de toda e qualquer escola certamente estará enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias, bem como propiciará a inserção do sujeito na realidade mais ampla do mundo. Das histórias para o mundo, do mundo para as histórias. Essa é a recíproca! Mas é preciso fazê-la ser verdadeira! (SISTO, 2020, p.12).

Por muito tempo, a contação de história foi utilizada como uma forma de transmitir ensinamentos, preservar valores, tradições e condutas de um povo. Com o passar dos tempos, essa prática milenar conquistou novos espaços, chegou às praças, aos hospitais, às redes sociais, às empresas – que preferem o codinome *storytelling* – e ao espaço escolar. Para Palacios e Terenzzo (2016), práticas de *storytelling* são desenvolvidas em diversos ambientes justamente pela função e força educativa da atividade.

É mesmo de se observar o poder atencional que a contação de histórias desperta nos ouvintes quando inserida pontualmente em eventos de fala expositiva, como em palestras ou aulas, por exemplo. Do ponto de vista da estrutura das tipologias textuais (CAVALCANTE,

⁹ Embora a contação de histórias possa ocorrer para todas as idades, as atividades apresentadas neste estudo foram pensadas para estudantes do Ensino Fundamental 1 (1º ao 5º ano) e de anos iniciais do Ensino Fundamental 2 (6º e 7º anos).

2012), a exposição, tipologia predominante em aulas, tem como função apresentar informações, razões e explicações acerca de dado tópico, enquanto a tipologia narração objetiva apresentar uma sequência de fatos/ações organizadas temporalmente numa lógica dada. Assim, enquanto a exposição é vista como monótona por apresentar longas explicações ou detalhamentos sobre o mesmo tópico, a narração é vista como dinâmica por apresentar transformações de estado e distintos subtópicos. Do ponto de vista da expressão vocal, a exposição é caracterizada pela estabilidade e permanência, enquanto a narração pela instabilidade e mudança. Isso, certamente, mantém o ouvinte em alerta, até porque o transporta para uma seara (a das narrativas) que lhe é muito mais comum do que a das exposições, se considerarmos que as interações cotidianas se dão mais no formato da narração (da contação de uma história), que no formato da exposição (da explicação didática).

Nessa perspectiva, em processos especificamente educativos, as histórias podem ser utilizadas para contextualizar informações novas, gerar familiaridade com um determinado tema e torná-lo mais interessante (PALACIOS; TERENCEZZO, 2016), pois além de despertarem a atenção e o interesse, promovem desenvolvimentos múltiplos, sobretudo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Essas séries são determinantes para o desenvolvimento de crianças, pois nesse período se inicia e concretiza o processo de alfabetização e letramento e de construção do conhecimento que servirá de base para a estruturação de novos conhecimentos nos anos subsequentes.

No livro *Prof, conta uma história!: manual para o professor que tem desejo de contar histórias*, Zeni (2018, p.12-13) discute que “[...] mais do que uma necessidade do convívio social, as histórias dão suporte ao desenvolvimento das funções cerebrais superiores, como a linguagem, o pensamento, a memória e a abstração”. Dessa maneira, histórias atuam nas crianças sobre o desenvolvimento global, pois além de colaborarem com o desenvolvimento da linguagem e do conhecimento de mundo, aportam aspectos da vida como a dor e o amor, levando-as a conhecerem o mundo e a si mesmas, provendo paulatina maturidade, empatia e capacidade de reflexão, funcionando ainda como “matéria-prima da fantasia infantil, do faz de conta, do jogo simbólico – agentes da formação da linguagem, do pensamento, da inteligência” (ZENI, 2018, p. 24).

Embora histórias sejam um recurso precioso para a escola, não basta inseri-las para a mágica acontecer. São os usos e planejamentos didáticos do professor que farão delas um momento potente de vivência e reflexão ou um simples momento de distração. Nesse sentido,

além de pensar nos aspectos do desenvolvimento infante-juvenil e nos campos de experiência a serem explorados, é importante lembrar-se da performance, isto é, dos elementos da execução da contação, pois é preciso cativar e conectar os alunos, observando aspectos como: a escolha da história, a duração da narrativa, o tom com que se conta, o saber lidar com as interrupções, a memória enquanto processo criativo, as modulações da voz, o direcionamento do olhar, as estratégias de sedução, a conversa antes e depois da história etc.

Isso se torna ainda mais relevante quando nos referimos à contação em Libras, língua de modalidade visual-espacial. Embora crianças surdas tenham poucas oportunidades de participar de contação de histórias (sobretudo quando são filhas de pais ouvintes), a comunidade surda também tem a sua tradição junto à prática, uma vez que contar histórias também acompanha a história das comunidades surdas. Conforme Karnopp (2008), surdos se encontram para contar histórias e, entre as favoritas, estão aquelas com personagens surdos, as histórias de vida, as piadas e histórias que têm elementos da cultura e identidades surdas.

Na escola, inúmeras são as possibilidades de uso das histórias criadas, adaptadas ou traduzidas para a Libras. Há a possibilidade de se contar a história com o livro aberto voltado para a criança surda à altura dos seus olhos e virando lentamente as páginas, desde que observadas algumas especificidades, como o espaço onde se conta a história e o número de espectadores. O contador prepara a história antes e vai narrando sem consultar o livro e sem fazer comentários ou chamar a atenção para algo na ilustração. A contação pode ser feita também com o uso de gravuras, desenhos, dobraduras, objetos e sucatas (no caso desta última, sem modificações, sem colocar olho e boca, por exemplo). As histórias contadas com esses recursos contribuem para a organização do pensamento e criatividade. Cada gravura ou objeto vai sendo colocado num painel, no chão, num tapete ou sobre uma mesa assim cada um vai ocupando seu lugar na cena dando ideia de movimento na história. As histórias também podem ser contadas com um avental, em que do bolso saem os personagens que vão sendo fixados ao avental por meio de carrapichos, entre outras possibilidades. Apesar desses recursos aparentemente estarem ligados à contação oral também podem ser usados numa contação em Libras contanto que se tenha cuidado ao manejá-los a fim de que não prejudique a sinalização, bem como a visualização por parte dos espectadores.

O formato mais simples e encantador de todos, contudo, parece ser a simples narrativa que não requer recursos materiais: a narrativa concentra-se nos recursos linguísticos, na expressão facial e corporal. Coelho (1999) recomenda que contos de fadas, lendas, fábulas,

histórias da tradição oral sejam contadas dessa forma, pois é a que mais contribui para estimular a imaginação e a criatividade.

O que se precisa salientar é que para a contação de histórias para a criança surda o fundamental é um professor contador plenamente fluente em Libras e que conheça a cultura e as identidades surdas. São esses aspectos que farão a recíproca da epígrafe verdadeira.

1.3 Quem é o “outro” surdo e as peculiaridades do seu desenvolvimento

O outro é um outro que não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante de sua invocação — e também diante de seu mero desaparecimento; é um jogo — doloroso e trágico — de presenças e de ausências (SKLIAR, 2003, p.121).

A impactante citação de Skliar (2003) alude às representações que foram construídas sobre os surdos ao longo do tempo e às políticas educacionais adotadas em virtude dessas representações. A surdez conceptualizada como perda de comunicação e impossibilidade de desenvolvimento pleno permeou historicamente essas representações, elegendo a busca pela cura ou pela redução dos efeitos da surdez como princípio pedagógico que tinha na reabilitação, na oralização e no ouvintismo a base para a educação e o desenvolvimento do surdo.

Para Skliar (2003, p. 27), historicamente, “[o] outro da educação foi sempre um outro que devia ser anulado, apagado”, invisibilizado a partir da supressão de sua diferença. Há algum tempo, contudo, “as reformas pedagógicas parecem já não suportar o abandono, a distância, o descontrole”. Nessa perspectiva, elas “dirigem [a escola] à captura maciça do outro”, tornando-a cada vez mais “satisfeita com a sua missão de possuir tudo dentro de seu próprio ventre” (SKLIAR, 2003, p.27), muitas vezes, contudo, sem conhecer em profundidade as singularidades de seu público.

A fim de garantir essa inclusão, ações políticas foram implementadas pelo poder público, como a recente aprovação da Lei 14.191 de 2021, que altera Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, colocando a Educação Bilíngue para Surdos como uma modalidade de ensino independente, embora não se saiba quando e se ela será de fato implementada em larga escala.

Nessa perspectiva, permanecem ecoando os questionamentos feitos por Fernandes (2003): “[e]m que espaços os surdos adquirem sua língua? [...] qual será o espaço privilegiado para a aquisição da língua de sinais pelos surdos?” (FERNANDES, 2003, p. 78). “Quem ensina quem? O que se ensina nas escolas?” (FERNANDES, 2003, p. 79).

Para responder a essas questões iniciamos uma reflexão a partir da vivência de crianças ouvintes, criando um comparativo que lança luzes sobre diferenças e semelhanças do processo de desenvolvimento de surdos e ouvintes. Fernandes (2003) explica como se dá o início da apropriação de conhecimento para as crianças ouvintes:

[d]esde o nascimento, as crianças ouvintes estão recebendo informações e interagindo em sua língua materna/natural, tanto no ambiente familiar quanto em outros espaços sociais de formação, como é o caso das creches e escolas, por exemplo. Essa língua materna/natural lhes permite ter acesso às mais variadas informações, construir hipóteses, categorizações, generalizações, conhecimentos sobre o mundo, desenvolver juízos de valor e, o mais importante, permite-lhes sua identificação cultural com um grupo de referência, sentir-se parte dele, pertencer (FERNANDES, 2003, p.75).

Como se vê, as crianças ouvintes, alicerçadas nos conhecimentos prévios adquiridos no ambiente familiar e em outros espaços, passam a se desenvolver naturalmente cognitiva, linguística, cultural e identitariamente, permeando-se e deixando-se constituir subjetivamente pela cultura que lhes cerca.

De maneira semelhante, as crianças surdas filhas de pais surdos que têm contato desde cedo com a língua materna/natural que é a Libras irão se apropriar paulatinamente dos sistemas de representação linguística e cultural circulantes na comunidade surda, desenvolvendo-se sem atrasos ou prejuízos importantes. Em contrapartida, para as crianças surdas que não têm acesso à língua natural que é a língua de sinais, esse processo de desenvolvimento percorrerá outros caminhos. Como dito, Quadros (2008) informa que, surdos filhos de pais surdos representam apenas 5% a 10% das crianças surdas. Para esses 90% a 95% de crianças surdas filhas de pais ouvintes a apropriação da língua materna/natural ocorrerá tardiamente, quando a criança entrar na escola, pois os pais ouvintes, a rigor, desconhecem a língua de sinais e muitas vezes demoram a aprendê-la ou não a aprendem nunca. Há, então, para essas crianças, uma série de lacunas no desenvolvimento que a escola precisará suprir invariavelmente por meio da vivência em língua de sinais.

Logo, o espaço privilegiado para a apropriação da língua de sinais e conseqüentemente para o desenvolvimento cognitivo, linguístico, cultural-identitário da criança surda é a escola. E a escola, de nosso ponto de vista, pode inserir o mundo em suas práticas por meio da contação de histórias se privilegiar nela a língua de sinais, a cultura e a identidade surda. Quanto mais lacunas no desenvolvimento houver, mais icônica e dramatizada deverá ser a atividade de contação, tornando-se progressivamente mais lexicalizadas a partir da apropriação paulatina da Libras.

Em relação às perguntas, “[q]uem ensina quem? O que se ensina nas escolas?”, consideramos, com Fernandes (2003, p. 79), que “para que o aluno surdo tenha acesso à língua de sinais e às mesmas oportunidades educacionais e sociais que os demais alunos, ele necessita de professores bilíngües(sic)” ou, idealmente, de professores surdos, embora se saiba que eles ainda são minoria nas escolas. Professores surdos ou professores bilingües, além de ensinar Libras e de ensinar em Libras, podem alicerçar o desenvolvimento e preencherem lacunas mais habilmente, por conhecerem profundamente o público a que se dirigem, além de oferecem modelos de identificação. Apesar disso, esse perfil profissional é escasso nas escolas inclusivas. De modo geral, faltam professores de Libras e professores bilíngües, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa ausência não se dá por falta de capacitação profissional da comunidade surda, mas devido a políticas linguísticas que não colocam a aquisição da Libras num lugar de relevância.

Cabe ressaltar que a fala de Fernandes (2003) retrata uma situação pós-aprovação, ainda que à época recente, da Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão dos surdos. Após quase vinte anos, contudo, o cenário permanece muito semelhante. Um estudo realizado por Prado (2017, p.81) aponta que “[...] existe contradição entre a orientação das políticas públicas em incluir alunos surdos em turmas onde prevalece a Língua Portuguesa oral, ao mesmo tempo em que a legislação aponta os direitos dos surdos a uma educação bilíngüe.” Ou seja, ao mesmo tempo em que as políticas públicas reconhecem a Libras, estudante surdos são colocados em turmas regulares inclusivas, junto com estudantes ouvintes, com serviços de suporte (intérprete, professor de apoio ou de Libras e atendimento educacional especializado - AEE no contra turno) e predominância de uso da língua portuguesa¹⁰. Nesses moldes, na visão da autora, a inclusão

¹⁰ Na rede pública do estado de Minas Gerais, por exemplo, escolas inclusivas não contam a rigor com um professor de Libras, mas com professor de sala de recurso, que lida com múltiplas necessidades específicas, incluindo as do surdo. O instrutor de Libras é figura itinerante que visita as escolas de maneira assistemática.

não atende às necessidades e anseios dos sujeitos surdos e da comunidade surda, pois as aulas não atendem às demandas linguísticas, curriculares e culturais dos surdos. Para a autora,

[n]ão adianta admitir a importância da Libras e da cultura surda se a comunidade escolar não conhece, não utiliza e não se sente confortável com a perspectiva de uma educação visual e bilíngue. A proposta de uma escola inclusiva e bilíngue só poderá ser pensada quando houver providências efetivas para tornar toda a comunidade escolar bilíngue. Se a proposta de educação bilíngue for só para os surdos, essa proposta continuará segregando (PRADO, 2017, p. 96).

Nesse contexto, apesar das reformas educacionais e da recente promulgação da Lei 14.191/2021, é possível que o “outro” surdo permaneça em situação de abandono se a Libras, os professores surdos e os professores bilíngues não forem colocados como elementos estruturantes da educação bilíngue. Contar histórias em Libras, por exemplo, é uma atividade que só pode ocorrer quando desempenhada por professor surdo ou professor bilíngue conhecedor do universo surdo.

Nessa perspectiva, nos *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais [Libras] como primeira língua [L1] na Educação Bilíngue de Surdos[EBS]: da Educação Infantil ao Ensino Superior*, a contação de história em Libras aparece como um dos modos de prover desenvolvimento a crianças surdas em projetos de educação bilíngue. Stumpf e Linhares (2021b, p.42) consideram que “[...] o jeito de o surdo ensinar e aprender, demanda um ensino por meio de imagens que viabilize a construção do conhecimento visual compreensível por intermédio de fotografias, contação de histórias, dramatizações, filmagens e desenhos, sendo todos esses recursos atravessados pela Libras.”

Ao mediar a aprendizagem de conteúdos escolares, a contação de histórias proporciona aos surdos múltiplas possibilidades de desenvolvimento, pois atua como um substrato capaz de preencher lacunas formativas ou experienciais. Mourão (2011) destaca, em especial, o desenvolvimento imaginativo ao sustentar que

[...] se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com histórias, com textos literários (em sinais ou através de leituras), em aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, teriam mais possibilidade de imaginação, reflexão, emoção, e se tornariam uma fábrica de histórias, de subjetividades literárias, produzindo ideias e criatividade – isso fortaleceria a criação de mais histórias (MOURÃO, 2011, p. 74).

Utilizando-se do operador “se”, o autor caracteriza a contação de histórias como uma potencialidade não desenvolvida na educação de surdos, ainda que claramente promissora. Nessa perspectiva, discutimos a seguir as oportunidades de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário que se abrem quando narrativas atravessam de modo significativo a educação de crianças surdas. Na continuidade, apontaremos possibilidades didáticas para cada uma dessas categorias de desenvolvimento, no intuito de despertar a percepção do professor para as potencialidades didáticas da contação de histórias.

1.4 Desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário

Considerando que só conseguimos estruturar o nosso pensamento e nossas interações porque temos sistemas de conhecimentos que alicerçam essa atividade, o sujeito precisará acessar, resgatar e articular esses sistemas para poder produzir aprendizagem, compreensão, identificação e interação. Sendo assim, discutimos o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário a partir dos sistemas de conhecimento apresentados por Koch (2004) e Koch e Elias (2008).

Segundo Koch (2004), há pelo menos três grandes sistemas de conhecimento para a construção de sentidos entre interlocutores: o enciclopédico ou conhecimento de mundo, o linguístico e o interacional. Para a autora, o conhecimento de mundo diz respeito aos conhecimentos enciclopédicos sobre a vida, às vivências e crenças pessoais, assim como a eventos situados no espaço/tempo que permitem a produção de sentidos. O conhecimento linguístico tem a ver com o saber internalizado sobre a gramática e o léxico da língua, o que nos permite produzir discursos, enquanto o conhecimento interacional se refere aos modelos de interação mediada pela linguagem construídos para a comunicação.

Assim, quando falamos de desenvolvimento cognitivo, estamos falando da capacidade que o sujeito tem de entender e pensar o mundo, reagindo mentalmente a informações recebidas por meio da ativação de estruturas mentais e conhecimentos prévios. Na escola, essas informações são recebidas e as estruturas mentais ativadas a partir da apresentação de conteúdos curriculares. Segundo a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 353), a “área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ* [...]” devendo proporcionar aos estudantes “a capacidade de interpretar o mundo, de compreender processos e fenômenos sociais, políticos e culturais” (BRASIL, 2018, p.356). Convém lembrar que as escolhas de conteúdos/conhecimentos para compor o

currículo são em si escolhas políticas que têm intencionalidades e que afetam a formação do sujeito e de sua identidade. Na educação de surdos, por exemplo, os currículos precisariam reconhecer as peculiaridades de vida e de acesso ao conhecimento de crianças surdas para provê-las de saberes necessários ao seu desenvolvimento.

Papalia e Feldman (2013, p. 37) informam que o desenvolvimento cognitivo abarca ainda “[a]prendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade”, enquanto o psicossocial constitui-se das “[e]moções, personalidade e relações sociais”. Não restam dúvidas de que as histórias estimulam o desenvolvimento dos elementos constituintes da cognição e do crescimento psicossocial, pois despertam a atenção, ativam a memória, consolidam o conhecimento e trabalham emoções.

O conhecimento linguístico, conforme Koch e Elias (2008), leva em conta aspectos relacionados ao conhecimento e ao uso da língua, abrangendo o conhecimento gramatical e o lexical. No que concerne à educação de surdos, a discussão foca na apropriação da linguagem, num primeiro momento, e depois no modo como esse sujeito irá mobilizar o conhecimento gramatical e lexical para se referir a si e ao outro, para formular opiniões, para posicionar-se no espaço-tempo, etc.

De início, a escola se transforma num ambiente imersivo para a apropriação da Libras: a vivência com os colegas e com os professores bilíngues proporcionará aos sujeitos a apropriação gradativa de estruturas de linguagem que irão preencher a gramática internalizada de cada um. Embora o ideal seja que crianças surdas se apropriem da Libras em interações cotidianas de interação social sem mediação de instrução formal, em outros momentos será preciso, sim, submeter essas crianças a aulas de língua, assim como ocorre com ouvintes. Para tanto, posicionam-se processos de ensino-aprendizagem da Libras como unidade curricular mediada formalmente por agentes e objetos de conhecimentos na escola. A contação de história como recurso para o desenvolvimento linguístico de pessoas surdas pode ser utilizada tanto em processos de interação informal quanto em processos de instrução formal. Por meio dela é possível expandir o vocabulário, explorar aspectos semânticos e internalizar estruturas sintáticas, entre outras possibilidades.

O volume 3 dos *Referenciais para o ensino de Libras como L1 na EBS* (2021b) apresenta uma proposta curricular para o ensino de Libras com uma estrutura próxima à BNCC (BRASIL, 2018):

[a]s unidades temáticas discorrem sobre a Libras como unidade curricular de operação e linguagem eficiente e dinâmica. [...] Os objetos de conhecimento são compreendidos como conteúdos, conceitos e processos em torno da Libras, organizados de acordo com as unidades temáticas. Nesse contexto, a Libras é disposta como diferença formadora e significativa na construção dos modos de ser dos surdos na relação com outros surdos e na produção de conceitos sobre si, sobre seus pares e de outros grupos (STUMPF; LINHARES, 2021b, p. 54).

Essas unidades temáticas ou eixos norteadores, compostos por objetos de conhecimento, têm como temas centrais: 1) compreensão/leitura em Libras; 2) produção/escrita em Libras; 3) fala e diálogo em Libras; 4) análise linguística da Libras e 5) crítica e formulação de opinião em Libras. Segundo Stumpf e Linhares (2021b, p.69), “[e]sses eixos devem ser observados como pontos articulados no planejamento do professor de Libras. Ainda que uma atividade de aula seja desenvolvida com foco em um eixo específico, diversos eixos se articulam na prática real de sala de aula”. Os autores apontam ainda para a importância da estruturação das unidades temáticas/eixos por meio dos campos de atuação – campo do uso cotidiano da Libras, o artístico-literário das culturas surdas, o das reflexões sobre a metalinguagem em Libras e o da dimensão intercultural e bilíngue dos textos sinalizados –, pois eles permitem situar os saberes da Libras e o conhecimento escolar na realidade prática.

Nesse ponto, faz-se relevante distinguir aquisição/apropriação e aprendizagem de linguagem. Fernandes (2003, p.74) esclarece que a aquisição da língua é inconsciente e “[...] pode prescindir de instrução formal, uma vez que ocorre ‘naturalmente’, já o processo de aprendizagem exige a ação mediadora da escola, por meio da sistematização de estratégias formais de ensino”. Para a autora, adquirir/aprender uma língua envolve o conhecer a língua e se envolver afetivamente com ela. Acrescentamos às ideias de Fernandes (2003) a ideia de que a apropriação e a aprendizagem exigem, ainda, envolvimento com a comunidade surda¹¹ e com o par surdo. No dizer de Pokorski (2020, p.107), “[o] encontro com outros surdos, principalmente surdos adultos, é a porta de entrada para importantes transformações na vida desses sujeitos, a ponto de, talvez, ser possível afirmar que, sem a língua de sinais e sem a comunidade surda, não há sujeito surdo [...]”. É a partir desse encontro surdo-surdo alicerçado

¹¹ Segundo Strobel (2013, p.38) “a comunidade surda de fato não é só de sujeitos surdos; há também sujeitos ouvintes — membros de família, intérpretes, professores, amigos e outros — que participam e compartilham os mesmos interesses em comuns em uma determinada localização”.

pela língua de sinais que percebe-se, nos surdos, o desenvolvimento de aspectos culturais-identitários.

O terceiro sistema de conhecimento, o interacional, diz respeito às formas de interação por meio de linguagem, envolvendo modelos culturais de interação que servirão, também, ao desenvolvimento cultural-identitário. Associando-o ao desenvolvimento cultural-identitário, frisamos que elementos da cultura e da constituição da identidade começam a se configurar, nos surdos, justamente a partir da apropriação da Libras e do encontro surdo-surdo. Stuart Hall (2006) explica que quando nascemos não possuímos identidades culturais/nacionais; elas são formadas e transformadas no interior da representação. Logo, surdos não nascem identitariamente surdos, mas vão se constituindo como pessoas identitariamente surdas.

Para Skliar (2005, p.12-13), as representações surdas por parte dos ouvintes comumente se dão “[...] a partir de supostos traços negativos, percebidos como exemplos de um desvio de normalidade, no pior dos casos, ou de uma certa diversidade, no melhor dos casos.” Assim, “a diversidade cria um falso consenso [...], mascara normas etnocêntricas e serve para conter a diferença.” E, como o sujeito surdo pertence a um grupo que é quantitativamente minoritário e muitas vezes não vivencia o encontro surdo-surdo, pode não entender a dimensão de tudo isso para a sua vida e construir a sua identidade calcada numa ideia errônea de deficiência e diversidade.

É por meio do convívio com os seus iguais que os surdos vão consolidando outros modos de ser e existir e construindo autoimagens distintas das representações circulantes sobre os surdos. Nesse sentido, projetam-se como uma minoria linguística e cultural fora dos valores da deficiência. Como pontua Ribeiro (2008, p. 35), a construção da identidade surda diz respeito a um “processo de reconhecimento e de identificação do surdo com os seus iguais; ao uso da língua de sinais e, para alguns, ao direito de querer ser surdo” ainda que alguma tecnologia possa reverter a surdez¹². Rejeitando uma norma padrão e estabelecendo uma norma surda, isto é, um modo paralelo de vivenciar a experiência de vida pela visão e não pela audição, como pontuam Ribeiro e Lara (2016),

[a] comunidade usuária de sinais considera o termo deficiência impróprio e prejudicial ao grupo. Não se considera deficiente – e os avanços da

¹² Referimo-nos à possibilidade de implante coclear e à promessa de reversão da surdez que, para alguns membros da comunidade surda, não é a melhor maneira de potencializar a experiência de vida de pessoas surdas.

linguística e das neurociências têm comprovado isso – por acreditar que não vivenciam a falta de um sentido ou de uma língua, mas a substituição destes. Assim, defendem que o termo *surdo* abarca em si muito mais do que uma condição orgânica; é, antes, uma condição de experiência de vida calcada na visualidade, que erige uma língua e que fundamenta uma cultura (RIBEIRO e LARA, 2016, p. 285-286, grifo das autoras).

Constata-se, portanto, que a língua de sinais é uma das principais marcas da identidade surda, além de ser o elemento gerador da cultura surda, pois os modos de ver, agir e transformar o mundo próprios à comunidade nascem das possibilidades de vida comum e fazer interativo proporcionado pela Libras. Logo, língua e identidade constituem uma cultura e são constituídas reciprocamente por ela, que pode ser percebida por meio de marcadores ou artefatos culturais específicos.

Strobel (2013) apresenta oito artefatos culturais que estão presentes na identidade surda, são eles: 1) a experiência visual, que se refere ao perceber o mundo através dos olhos; 2) o desenvolvimento *linguístico*, que se refere à línguas de sinais e ao sistema de escrita da língua, o *SingWriting*; 3) a composição *familiar*, que trata da questão do nascimento de crianças surdas que, quando ocorre em lar surdo é visto de forma natural enquanto que, em um lar ouvinte é tido como um momento de frustração; 4) a *literatura surda*, que alude às narrativas que traduzem as experiências e vivências surdas e o orgulho de ser surdo; 5) a vida social e esportiva¹³, que abrange os acontecimentos culturais, atividades esportivas e eventos promovidos nas associações de surdos; 6) as *artes visuais*, que são manifestações artísticas das pessoas surdas; 7) o artefato *político*, por meio dele líderes e militantes surdos organizam espaços de lutas para defender a pedagogia, a literatura, a cultura surda e a língua de sinais e 8) os artefatos *materiais*, que são as criações pensadas para dar acessibilidade aos surdos no cotidiano, como a campanha em forma de luz-piscante. Por meio dos elementos arrolados, podemos conhecer um pouco do modo de vida dos surdos, os valores e visão de mundo que fundam sua identidade, seu modo próprio de ser e estar nesse mundo.

Ao finalizar essa seção, destacamos que é a partir da inter-relação de sistemas de conhecimento que o sujeito começa a ter condições de se desenvolver cognitiva, linguística e cultural-identitariamente. Contar histórias, como temos discutido, é um dos modos de proporcionar esses desenvolvimentos de maneira lúdica na escola.

¹³ Neste ponto entram também o costume que as comunidades surdas têm de batizar as pessoas com sinais, a forma de aplaudir os sujeitos surdos em eventos, por exemplo, em que as mãos giram levantadas no ar, etc.

1.5 Colorin, colorado, o potencial foi encontrado...

Para explorar em que medida a contação de histórias em Libras favorece o desenvolvimento de crianças surdas em processos educativos, selecionamos três vídeos de contadores disponibilizados em canais do *YouTube*. Visando uma exposição didática, exploramos, em cada vídeo, uma categoria de desenvolvimento: cognitivo, linguístico e cultural-identitário, apresentando possibilidades didáticas para a sala de aula. Ainda que tenhamos a intenção de privilegiar uma categoria de desenvolvimento em cada história, todas atravessam a discussão, pois elas se relacionam. Como demonstrado na seção anterior.

O Quadro 1 apresenta informações sobre os vídeos selecionados e as categorias exploradas.

Quadro 1. Vídeos e categorias de análise

Título da história/ Autor(a)	Link de acesso ao vídeo	Canal/ Contador(a) da história	Resumo da história	Categoria de desenvolvimento
A viagem/ Francesca Sanna	https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=464s	Mãos Aventureiras/ Carolina Hessel ¹⁴	A história conta a trajetória de uma família que decide fugir da guerra que assola seu país e ir em busca de um lugar seguro para viver.	Desenvolvimento cognitivo
Feijãozinho surdo/Liège Gemelli Kuchenbecker	https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI&t=65s	Cada Encontro eu Conto um Conto/ Michelle Schlemper ¹⁵	Nasce um Feijãozinho Surdo que vive triste e sozinho. Da terra brota uma Fada Feijão que faz uma mágica e ele começa a sinalizar. A Fada Feijão explica aos pais do Feijãozinho que ele precisa de uma escola onde possa ser compreendido na sua língua. A fada sai a procura e encontra duas escolas.	Desenvolvimento linguístico

¹⁴ O Canal *Mãos Aventureiras* foi idealizado pela professora Carolina Hessel em 2017, a fim de dar acessibilidade aos surdos à literatura. A professora Carolina é surda, doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e atua especialmente nas temáticas da Libras; Educação; Literatura, Cultura e Arte surda.

¹⁵ Michelle Schlemper é coordenadora do projeto de extensão *Cada Encontro eu Conto um Conto*, doutoranda em Estudos da Tradução pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Possui experiência em formação de contadores de histórias.

Tibi e Joca: uma história de dois mundos / Cláudia Bissol	https://www.youtube.com/watch?v=G8aEG6wjIyc&t=107s	ALELIBRAS/ Renato Borges Daniel ¹⁶	Os pais de Joca descobrem que ele é surdo e começam a brigar, culpando um ao outro. Joca sai para caminhar triste e solitário. Tibi encontra Joca e o leva para conhecer pessoas que conversam em língua de sinais. Joca fica feliz e apesar dos pais acharem difícil aprender a língua, os mundos – surdo e ouvinte – se juntam ao final.	Desenvolvimento cultural-identitário
---	---	--	--	--------------------------------------

Fonte: Elaboração própria

Tendo em vista que “[a] prática de interdisciplinaridade integra o aprendizado da Libras às demais áreas do conhecimento ou a conteúdos curriculares [...]” e que “[o] currículo de Libras pode e precisa ser usado como promotor do ensino de outras disciplinas na vida escolar, visto que para o ensino de qualquer conteúdo, o ato comunicativo é essencial” (STUMPF; LINHARES, 2021b, p.176), exploramos as possibilidades de contribuição da contação de histórias em Libras para a educação de estudantes surdos no Ensino Fundamental a partir das diretrizes do volume 3 dos *Referenciais para o Ensino de Libras como L1* e do embasamento teórico apresentado.

Ressaltamos que as possibilidades didáticas a seguir foram cunhadas para serem desenvolvidas em escolas bilíngues, classes bilíngues ou em salas de recursos multifuncionais de escolas inclusivas com professores surdos ou professores bilíngues.

1.5.1 Possibilidades de desenvolvimento cognitivo proporcionado pela história *A Viagem, de Francesca Sanna*

Neste vídeo vamos explorar a perspectiva do desenvolvimento cognitivo de crianças surdas, que aqui será focalizado por meio do conhecimento de mundo, que serve como substrato estruturador da cognição, no caso de estudantes surdos, tendo em vista inúmeras lacunas de conhecimento de mundo que crianças surdas apresentam.

Partindo do princípio de que na escola o conhecimento de mundo está muitas vezes associado à aprendizagem de um conteúdo temático ou programático da base curricular e que muitas vezes a defasagem de conhecimento de mundo de crianças surdas é difícil de ser mensurada ou especificada, vivenciar dadas temáticas a partir de histórias desonera o

¹⁶ Renato Borges Daniel possui graduação em Letras - Língua Portuguesa e Libras pela Universidade Federal da Grande Dourados e em Pedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci.

professor de ter de alimentar formalmente o conhecimento prévio do estudante, uma vez que o aluno está interagindo com esse conhecimento e aprendendo de forma contextualizada e vivencial. No momento em que o professor conta uma história, o estudante tem de onde resgatar informações sobre o assunto.

Ao final do vídeo de contação da história *A viagem*, a contadora deixa um questionamento que pode servir de mediação entre a história, o público e o conhecimento cognitivo a ser desenvolvido: “você conhece pessoas que vieram de outro país pra cá? Qual?” (10 min. 37 seg.). Para estimular a conversa com os estudantes, o professor pode retomar alguns pontos da história perguntando se recordam o que aconteceu depois na história, sempre deixando os estudantes conversarem livremente. Estimular a conversa não significa propor questões de interpretação. A interpretação como atividade escolar pode, por vezes, furtar da criança a oportunidade de conhecer e compreender o mundo. É o momento dos estudantes se conectarem com a história. Esse momento de fruição contribui para a criatividade, imaginação e construção interna da temporalidade da narrativa. Neste momento não existem respostas certas ou erradas. Conversar sobre as impressões que a história causou pode prolongar o contentamento produzido por ela.

Apesar de o tema central da história ser a migração, é possível explorar outros temas difíceis de serem tratados com crianças de forma sutil e compreensível. Em diferentes momentos da narrativa outros temas, passíveis de discussão, ainda que de forma não explícita, podem surgir, como guerra, morte, cultura, fronteiras, preconceito e outros. É conveniente que o professor traga o conhecimento na medida da curiosidade e da dúvida dos estudantes, pois são temas que podem ser inacessíveis para crianças; muitos deles ainda não tiveram a oportunidade de conversar no ambiente familiar ou com amigos, seja porque ainda estão em processo de apropriação da língua, seja porque as pessoas mais próximas não sabem Libras ou não proporcionaram conversas sobre o tema. E, justamente por isso é preciso abordar. Mas essa abordagem precisa ser iniciante, sempre considerando o olhar inaugural.

A fim de ilustrar quais conteúdos podem ser trabalhados a partir da história com vista ao desenvolvimento cognitivo, elaboramos um quadro com dados retirados da BNCC (BRASIL, 2018), em que constam os objetos de conhecimento em algumas das Unidades Temáticas das disciplinas de Geografia e História, bem como as respectivas habilidades a serem desenvolvidas para estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental (vide apêndice C).

O nosso objetivo, ao apresentar o Quadro 2 (apêndice C), foi exemplificar, a partir da história e da BNCC (BRASIL, 2018), quais conhecimentos de mundo poderiam ser construídos e, para isso, a análise focou na possibilidade do desenvolvimento cognitivo a partir do tema principal da história, a “migração”, por conta de um recorte necessário. Contudo, outros objetos de conhecimento e habilidades poderiam ser trabalhadas a partir da história e do tema migração, com vistas ao desenvolvimento cognitivo no Ensino Fundamental: os diferentes modos de vida em diferentes lugares; os diferentes tipos de meios de transporte, os cuidados e riscos na sua utilização; os diferentes grupos sociais (diversidade cultural, desigualdades sociais, respeito às diferenças sociais, culturais e históricas) etc..

Avistamos que para haver uma interação da história com o conhecimento de mundo a partir dos objetos de conhecimento tratados na BNCC (BRASIL, 2018), é necessário que outros tipos de conhecimento sejam acionados e desenvolvidos concomitantemente. A análise aqui apresentada concentra-se no aspecto cognitivo, mas é possível o professor explorar uma multiplicidade de aspectos. A história pode despertar reflexões que possibilitem o desenvolvimento cultural-identitário, por exemplo. Pode proporcionar uma abordagem, ainda que de forma simples, das dificuldades a serem enfrentadas pela família em outro país que tem uma língua e uma cultura diferente, aproximando às dificuldades enfrentadas pelo surdo em relação à língua, à cultura e à identidade surda, mesmo sem saírem da sua cidade, do seu país.

A história também pode contribuir para o desenvolvimento linguístico, novos sinais podem ser aprendidos e o simples fato de a contação da história ser feita por uma professora surda é um encontro da criança surda com o outro surdo, pois muitas vezes a criança não tem esse modelo linguístico em casa, tampouco contando uma história, fato que acaba proporcionando, também, algum progresso identitário. Dentre as diversas possibilidades didáticas, o professor pode realizar para além do momento de fruição:

Possibilidade didática 1: enviar um bilhete aos pais solicitando que caso a família tenha migrantes (nacionais ou internacionais), que enviem fotos, objetos ou documentos que contem a história da migração para ser feita uma exposição em sala. Caso nas famílias não tenham migrantes, o professor pode selecionar histórias, fotos e imagens pela internet ou em livros e revistas para fazer um mural. A atividade ainda permite compreender que fotos e imagens também compõem um texto e uma história; desenvolvendo habilidades previstas na BNCC (BRASIL, 2018).

Possibilidade didática 2: coletivamente, os alunos podem marcar no mapa mundial ou no mapa do Brasil da biblioteca da escola a origem das famílias ou das histórias pesquisadas. Ao receberem cópias do mapa, podem marcar o trajeto percorrido e ainda colorir o Brasil ou dados estados do Brasil. O professor pode escolher alguns países ou estados para pesquisarem juntos na internet sobre eles, fazendo buscas de imagens para perceber visualmente diferenças culturais.

Possibilidade didática 3: é possível explorar o tema da viagem e cada aluno relatar para onde já viajou. O professor pode fazer uma exposição sobre a própria cidade, contando uma história que ocorreu ali e pedindo para os alunos falarem dos locais que conhecem na cidade, descrevendo-os.

Chamamos a atenção mais uma vez para os riscos de o professor, sem querer, “aniquilar” o texto literário, tornando-o um pretexto para uma avalanche de conteúdos. Não é necessário o professor parar a história para fazer referência aos conhecimentos de mundo e realizar as atividades aqui sugeridas. A contação de histórias é também uma viagem, uma viagem literária pensada para que as crianças se deliciem com esse momento. A história por si já trabalha a criança internamente sem que aluno e professor se deem conta disso. Logo, não se trata de conhecimento acumulado, mas de conhecimento a ser vivido/construído. É preciso ponderar o que levar e como levar, considerando, sempre, as características dos sujeitos, o nível de apropriação de linguagem, as habilidades de compreensão, leitura e produção em Libras, pois talvez falte conhecimento linguístico para a realização das atividades propostas.

1.5.2 Possibilidades de desenvolvimento linguístico proporcionado pela história *O Feijãozinho surdo*, de Liège Gemelli Kuchenbecker

A história *O Feijãozinho Surdo* é contada em língua de sinais apenas com o apoio de imagens. As imagens vão sendo apresentadas conforme o desenrolar da história. A contadora inicia apresentando a história que vai ser contada e mostra a capa do livro, em seguida apresenta os personagens da história. À medida que ela sinaliza o nome de cada personagem, aponta para sua imagem, o que facilita a associação e apropriação por parte da criança.

Do ponto de vista linguístico é possível, por parte da criança, uma identificação com o contador que está usando a língua de sinais de uma maneira livre, fluida e artística diante da criança, assim a criança tem condição de pensar em língua de sinais porque está recebendo uma história em língua de sinais. À proporção que vai acompanhando a história, a criança constrói gradativamente o enredo, vai aprendendo novos sinais, a estruturação das frases;

aprendendo e apropriando da língua pela imersão na história, assim como pela identificação de dada imagem a dado sinal. A criança vai se apropriando da língua sem que o professor precise parar a história e explicar que tudo isso faz parte da gramática da língua e de seu funcionamento.

Estamos considerando neste artigo o desenvolvimento linguístico para além do conhecimento lexical e da gramática da língua, mas como uma competência discursiva progressivamente construída inicialmente até por meio de gestualidades. Pelo fato dessa história apresentar distintas escolas para surdos, tema com algum grau de complexidade, recomendamos que seja oferecida a alunos que já percorreram algum caminho na apropriação da Libras. O professor pode estimular as crianças a opinarem sobre o final da história a partir da pergunta deixada pela contadora “Fim! Fim? Ou o começo de uma nova história na vida do Feijãozinho?” (4min. 52seg). A pergunta final permite refletir: para qual escola eles acreditam que o Feijãozinho Surdo foi e por quê? Quais as diferenças entre as duas escolas? Como eles acreditam que o Feijãozinho Surdo está se sentindo nessa escola? Será que a família do Feijãozinho também aprendeu Libras? As perguntas servem de mediação para o desenvolvimento linguístico no sentido em que propomos, para além do campo da metalinguagem, além de contemplar o uso que a criança faz da língua para se referir a si e ao outro. Essa reflexão irá permitir, ainda, que a criança se identifique com o personagem e perceba que não está sozinho. As opiniões podem se transformar em uma produção de um final para a história mediada pelo professor e registrada através de desenhos.

Para o Feijãozinho Surdo e para as crianças que apreciem essa história a resposta à pergunta final da história pode ser: vemos, no final, o começo da apropriação de sua língua e da possibilidade de se expressar; o começo do pertencimento a uma cultura e do desenvolvimento da identidade surda.

Como os personagens da história são representados por um dos produtos mais tradicionais da alimentação dos brasileiros, caso o professor queira, pode trazê-lo para a construção do conhecimento de mundo, abordando questões relacionadas ao plantio e ao cultivo do feijão, o uso consciente do solo, os hábitos alimentares e a ocorrência de distúrbios nutricionais ocasionados pela falta do consumo, dentre outros conhecimentos que podem ser desenvolvidos na disciplina de Ciências, proporcionando ampliação do conhecimento de mundo.

Possibilidade didática 1: elaborar/apresentar glossários/dicionários bilíngues em Libras aos estudantes, explicando o seu significado e sua utilização, assim (se forem alfabetizados) poderão começar a utilizar sozinhos quando surgir alguma dúvida sobre sinais ou palavras desconhecidas. Posteriormente, o professor pode assessorar os estudantes na produção dos seus próprios glossários que podem conter sinais, palavras, frases e imagens. Nesta história a construção do glossário pode ser feita a partir de sinais geradores como, por exemplo: ESCOLA – PROFESSOR – AULA – APRENDER e/ou a partir de sinais como: FAMÍLIA – PAI – MÃE – FILHO.

O professor pode solicitar aos pais que enviem fotos das crianças e de suas famílias e orientá-las a reproduzirem os nomes dos familiares com a datilologia. O professor pode a partir dos sinais de PAI e MÃE apresentados na história trabalhar as variações linguísticas presentes nas diferentes regiões do país. Naturalmente, a ampliação do vocabulário se dá a partir da contextualização. A criança provavelmente não irá interromper a história por não ter entendido um determinado sinal. Ela irá pelo contexto apresentar hipóteses que serão ou não confirmadas com a construção do glossário. É preciso permitir à criança elaborar hipóteses.

Possibilidade didática 2: assessorar os estudantes na produção de um reconto coletivo. O professor pode iniciar o reconto da história, parar em um determinado ponto e pedir para que alguém continue e/ou ir mediando com perguntas sobre o que aconteceu depois; fazer o reconto por meio de desenho e /ou por meio da Libras, com registro em vídeo, é mais uma possibilidade. “Ao fazer o registro de ideias e pensamentos por meio de vídeos em Libras [...] as crianças têm, por meio de suas produções, material para reflexão sobre os conhecimentos do mundo e da língua que ela usa para conhecer o mundo [...]” (STUMPF e LINHARES, 2021b, p.81).

A atividade trabalha a produção e a organização textual sinalizada; o uso de recursos linguísticos da Libras; permite utilizar sinais e expressões que marcam o espaço-tempo; explicita a compreensão da história a partir da repetição de trechos; exercita a memória, apoiando-se na atenção durante a contação da história. A memória e a atenção são funções cognitivas que ajudarão processar, armazenar e acessar as informações da história em outros momentos, estabelecendo relação com outras informações e transformando em conhecimento de mundo.

Possibilidade didática 3: o professor pode perguntar aos alunos se eles perceberam algum sinal desconhecido na história. A partir das indicações, pode selecionar os sinais mais

recorrentes para explorar os diversos contextos de uso em que ele pode aparecer. É possível, ainda, explorar a forma dos sinais, observando a configuração de mão e o movimento, por exemplo, aludindo semelhanças/diferenças com sinais já conhecidos, se for o caso.

1.5.3 Potencial de desenvolvimento cultural-identitário proporcionado pela história *Tibi e Joca*, de Cláudia Bisol

A contação da história *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*, diferente dos vídeos analisados anteriormente, conta com a tradução oral. À medida que a história vai sendo contada, as páginas do livro vão sendo mostradas. O livro exibe pouca escrita, apenas palavras em algumas páginas acompanhadas da figura do boneco Tibi que sinaliza a palavra de cada página, o que permite à criança acompanhar a história e fazer relação das imagens com as palavras em Português e a sinalização. No mesmo canal o professor Daniel mostra em outro vídeo o vocabulário da história. O vídeo pode ser utilizado pelos professores para o desenvolvimento vocabular das crianças.

Tendo em vista que a identidade surda é algo em construção e que é formada no relacionamento surdo-surdo, a história representa um momento de interação entre os surdos e de troca de experiências e vivências para essa construção. Se pensarmos em algumas escolas inclusivas, talvez esse encontro surdo-surdo só fosse se efetivar fora da sala de aula, fora dos muros da escola, na adolescência ou na idade adulta, pois as crianças ainda não tem autonomia para ir a esse encontro, mas a contação da história está antecipando esse momento, trazendo uma história da literatura surda, contada por um professor surdo.

Seguramente, para essa história o ideal seria não estruturar uma atividade pedagógica, mas deixar apenas que a história se manifeste no interior da criança e se relacione com sua história pessoal, trabalhando a identidade surda e a dimensão intercultural das comunidades surdas, proporcionando a compreensão da trajetória de vida das pessoas surdas inseridas na sociedade ouvinte (STUMPF; LINHARES, 2021b). Após esse momento, seria possível compartilhar compreensões numa interação mais livre. Contudo, é possível também direcionar essa construção didaticamente e, a seguir, apresentamos algumas propostas de atividades inspiradas em Stumpf e Linhares (2021b).

Possibilidade didática 1 - convidar surdos sinalizantes de Libras para contar a sua história de vida, dialogar sobre seus sentimentos em relação a ser surdo. Posteriormente, o professor pode conversar com os estudantes sobre os contextos de suas vidas familiares e da descoberta da surdez. O professor poderá enviar questionários para a família para que

respondam sobre como descobriram a surdez do filho, que decisões tomaram a partir da descoberta, os caminhos que percorreram até chegar na Libras e na escola, se participam da comunidade surda, de alguma associação e outras questões que as crianças tiverem curiosidade; ou ainda pode convidar pais de alguns dos alunos para uma conversa sobre isso.

Possibilidade didática 2 - assessorar os alunos na construção de autobiografias sinalizadas. Podem combinar alguns itens que todas as autobiografias devem conter, como: nome, idade, onde nasceu, o que gosta de fazer, entre outros.

Possibilidade didática 3 - caso a cidade tenha uma associação de surdos, é possível convidar um representante para falar sobre o trabalho que desenvolvem e/ou agendar uma visita para conhecerem a história da instituição, o número de participantes surdos, quem são os líderes, o que tem sido feito na associação etc. Caso a cidade não tenha uma associação, o professor pode buscar na internet informações sobre as associações mais próximas e apresentar para os alunos.

As atividades sugeridas potencializam os efeitos da história contada. Permitem conhecer a história dos surdos que estão ao seu redor e compreender a importância da participação em associações de surdos. “Isso é muito importante para auxiliar na transformação de sentimentos negativos em positivos, os quais podem ocorrer se o aluno pensar que ser surdo é um problema [...]” (STUMPF; LINHARES, 2021b, p.162). É importante, também, para a construção e fortalecimento da identidade surda, pois contribuem para que os surdos entendam que não estão sozinhos, que fazem parte de uma comunidade e de uma cultura surda.

Há ainda duas atividades que podem ser empreendidas após qualquer história, como as que mostramos a seguir. A primeira pode ser feita sempre, a segunda, apenas algumas vezes, para não se tornar repetitiva, e porque precisa ser reservada a histórias menos complexas: 1) imprimir diferentes *emojis*, colar em varinhas e disponibilizar para os estudantes após a contação de histórias para que escolham o *emoji* que melhor representa o sentimento em relação à história. Estimular as crianças a reproduzirem o *emoji* escolhido através de expressões frente ao espelho. A atividade é uma forma de o estudante manifestar o seu sentimento em relação à história (se gostou ou não, se ficou triste ou alegre); ainda trabalha aspectos gramaticais da Libras e o estímulo a utilização de expressões faciais na sinalização. 2) Ajudar os estudantes na organização de uma dramatização ou teatro que simule o cenário e os personagens da história e reproduza de forma simples as interações entre eles. A atividade

permite praticar a incorporação simples das ações dos personagens; expressar a criatividade; estimular o convívio social e o desenvolvimento da linguagem e do pensamento por meio do uso de recursos linguísticos.

Estimulamos o professor a prioritariamente contar histórias ao vivo, mas nada impede de se explorar também histórias em vídeo. As crianças muitas vezes pedem “conta de novo” e não há problema nenhum em repetirmos a mesma história/vídeos várias vezes: da primeira vez tudo é novidade para criança, nas contações seguintes o contentamento se renova; já sabendo o que vai acontecer, é possível se identificar ainda mais com a história e com os personagens; apreciar os detalhes e ampliar a construção de sentidos, do conhecimento de mundo, do linguístico e do interacional. Segundo Caldin (2009, p. 11), a narração “[...] pode proporcionar: a catarse, na medida em que libera emoções; a identificação com as personagens [...]; e a introspecção, ou seja, a educação das emoções”. A introspecção é entendida por Caldin (2009) como uma percepção interior que permite refletir sobre as emoções. Assim, histórias contadas em Libras podem provocar conexões e reflexões a partir da identificação com os personagens e a partir da introspecção do que foi contado e dos sinais apresentados, permitindo que as crianças reflitam sobre elas mesmas, sobre os outros e o mundo a sua volta, expressando essa compreensão por meio de seu modo de ser surdo.

1.6 E assim termina esse artigo...

Por meio da seleção e exploração de três vídeos de contação de histórias disponíveis em canais do *YouTube*, buscamos mostrar as contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos no Ensino Fundamental.

Ao participar da contação de histórias em língua de sinais, as crianças entram em contato com aspectos linguísticos que ajudam na apropriação e vivência da língua. O aprendizado da língua de sinais no que se refere ao vocabulário e estruturação de sentenças ocorre de forma contextualizada, oportunizando seu uso em diferentes espaços e tempos, possibilitando a compreensão de si e do outro. A criança entra em contato também com conteúdos previstos no currículo escolar, promovendo o conhecimento de mundo e o desenvolvimento da cultura e da identidade surda, como visto. Isso oportuniza à criança refletir sobre esses conhecimentos e expressar opiniões; conhecer a cultura surda e construir a sua própria identidade, seja a partir das representações surdas dos personagens das histórias,

seja a partir da análise de elementos culturais que a história traz, proporcionando o estabelecimento de relações e diferenças entre o mundo surdo e o ouvinte.

Desse modo, reafirmamos que a contação de histórias em Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de estudantes surdos no Ensino Fundamental, ainda que as intencionalidades por parte do professor não estejam postas. Por outro lado, se o professor direcionar o seu fazer em sala de aula, o desenvolvimento será ainda mais profícuo. Salientamos que não pretendemos reduzir a prática da contação de histórias a um recurso pedagógico, tampouco dizer que na contação de histórias está a solução para todas as dificuldades de desenvolvimento das crianças surdas, mas não podemos desconsiderar o grande potencial que as histórias têm para o desenvolvimento de crianças surdas.

Embora este artigo se encerre aqui, a discussão sobre o tema não finaliza nessas linhas. Daremos continuidade à pesquisa investigando em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática. Ademais, analisaremos os aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores de surdos contadores de histórias, a fim de identificar elementos e estratégias capazes de tornar a prática mais atrativa e contributiva para os alunos surdos.

1.7 Referências

ALELIBRAS, *Tibi e Joca – Uma história de dois mundos*. YouTube, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G8aEG6wjIyc&t=107s>; acesso em 22 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília: Diário Oficial da União, 4 ag. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil* : Introdução. V.1. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

CADA ENCONTRO EU CONTO UM CONTO. *O Feijãozinho Surdo*, YouTube. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI&t=65s>; acesso em 22 out. 2022.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2012.

CALDIN, Clarice Fortkamp. *Leitura e terapia*. 2009. 216f. Tese (Doutorado em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

COELHO, Betty. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.

FERNANDES, Sueli de Fátima. *Educação bilíngue para surdos: identidade, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. 213f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

GALEANO, Eduardo. In: PALACIOS, Fernando; TERENCEZZO, Martha. *O Guia Completo do Storytelling*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2016, *E-book Kindle*.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodenir. *Literatura Surda*. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2008.

MÃOS AVENTUREIRAS, *A viagem*. YouTube, 22 de agosto 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=464s>; acesso em 24 maio 2021.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p. 71-90.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. 12. ed. Tradução: Cristina Monteiro e Mauro de Campos Silva. Porto Alegre: AMGH, 2013.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. *A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda*. Curitiba: Appris, 2020.

PRADO, Rosana. Educação bilíngue de alunos surdos: as contradições entre políticas públicas de inclusão, legislação e afirmação da comunidade surda. *Revista Arqueiro*, n.35, p. 80-98, jul-dez, 2017. Disponível em <http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/download/1074/1042/3087>. Acesso em: 10 mai. 2022.

QUADROS, Ronice Müller de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Reimpressão, Porto Alegre: Artmed, 2008.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo. *A escrita de si: discursos sobre o ser surdo e a surdez*. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

RIBEIRO, Maria Clara Maciel de Araújo; LARA, Gláucia Muniz Proença. Narrativas de vida e construção de identidades nas comunidades surdas. In: MACHADO, Ida Lucia; MELO,

Mônica Santos de Souza (Orgs). *Estudos sobre narrativas em diferentes materialidades discursivas na visão da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Núcleo de Análise do Discurso, FALE/UFMG, 2016.p. 283 – 298. *E-book*.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: esse o outro não estivesse aí?* Tradução: Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STROBEL, Karin. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: UFSC, 2013.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua*. V.1. Petrópolis: Arara Azul, 2021a. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. (Orgs). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Ensino de Libras como L1 no Ensino Fundamental: do 1º ao 9º ano e EJA V.3*. Petrópolis: Arara Azul, 2021b. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

ZENI, Adriane de Fátima. *Prof, conta uma história!:* manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018. *E-book Kindle*.

A contação de histórias em Libras na perspectiva dos professores: reflexões sobre a frequência e a finalidade da contação

Storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) from the perspective of teachers: reflections on the frequency and purpose of storytelling

Resumo: Objetiva-se neste estudo identificar em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais são as imagens que constroem dessa prática. Para tanto, um questionário semiestruturado, com questões de múltipla escolha e questões discursivas, obrigatórias e não obrigatórias, foi elaborado no *Google Forms* e aplicado a professores de surdos. As questões, divididas em seis seções, abordam o perfil do professor e perguntas sobre o contar histórias. Constatou-se que os professores utilizam-se da contação de histórias em Libras com finalidade pedagógica, sobretudo para potencializar o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos estudantes surdos. Os resultados indicam ainda que falta uma literatura genuinamente surda nas práticas de contação de histórias.

Palavras-chave: Contação de histórias. Libras. Literatura Surda. Professores de surdos.

Abstract: The aim of this study is to find out to what extent and for what purpose teachers of deaf students use storytelling and what are the images they construct of this practice. For this purpose, a semi-structured questionnaire, with multiple-choice questions and discursive, mandatory and non-mandatory questions, was prepared on *Google Forms* and applied to teachers of the deaf. The questions, divided into six sections, address the teacher's profile and askings about storytelling. It was found that teachers use storytelling in Brazilian Sign Language (BSL) for pedagogical purposes, especially to enhance the cognitive and linguistic development of deaf students. The results also indicate that a genuinely deaf literature is lacking in storytelling practices.

Keywords: Storytelling. Brazilian Sign Language (BSL). Deaf Literature. Teachers of the deaf.

2.1 Tecendo os primeiros fios...

Os momentos de contação de história sempre foram mais evidentes na Educação Infantil. O Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) considerava a prática de contar histórias como uma das atividades permanentes para atender às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças e, portanto, deveria ocorrer com uma certa regularidade.

No Ensino Fundamental, essa atividade já não ganha tanto destaque e talvez não tenha uma regularidade como na Educação Infantil, dada a preocupação com o processo de alfabetização e letramento, o que acaba, de certa forma, desvalorizando a literatura. Diversos estudos apontam para as contribuições da contação de histórias para a aprendizagem e desenvolvimento de crianças ouvintes na faixa etária dos anos iniciais do Ensino Fundamental, muitos deles atrelados a esse processo de alfabetização e letramento e ao incentivo à formação de leitores. A afirmação de Abramovich (2009, p. 16), de que escutar histórias “é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descobertas e compreensão do mundo”, sustenta a nossa percepção em relação ao uso das histórias para a formação leitora e conseqüentemente para a alfabetização e o letramento.

A Lei nº 14.407, de 12 de julho de 2022, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 ao instituir a responsabilidade da educação básica com a formação do leitor e com o estímulo à leitura, incentiva ainda mais os professores a utilizarem a prática da contação de histórias com o intuito de formar leitores.

Para Candido (2002), a contação de histórias figura como uma das formas de satisfação das necessidades universais do homem. Nas ideias do autor, a literatura apresentada nas contações de histórias tem três principais funções: a *função psicológica*, que é essa de satisfazer à necessidade universal de fantasia e ficção; a *função formativa* de tipo educacional, que contribui para a formação da personalidade, não conforme os interesses dos grupos dominantes, pois a literatura revela realidades que a ideologia dominante tenta ocultar; e a *função de conhecimento do mundo e do ser*, que é aquela que proporciona uma maior compreensão da realidade, pois oportuniza a reflexão da ficção *versus* realidade. Pelas ideias de Candido (2002) percebemos a contação de histórias enquanto formadora social, humanizadora e, também, de caráter educativo.

Segundo a perspectiva de Bedran (2012, p. 25), “[a] criança que ouve histórias cotidianamente desperta em si a curiosidade e a imaginação criadora e ao mesmo tempo tem a chance de dialogar com a cultura que a cerca e, portanto, de exercer a sua cidadania.” Tendo em vista o pensamento de Bedran (2012) e de Candido (2002) e a percepção de que as histórias constituem a vida das crianças ouvintes e não das crianças surdas, perguntamo-nos, então, diante das considerações apresentadas: e a criança que não ouve e que, por isso, tem o seu universo de interação reduzido, ficaria privada do prazer e dos benefícios da contação de

histórias? Não necessariamente, pois embora muitas crianças surdas sejam privadas da contação de histórias no seio familiar, pela falta de familiares que saibam Libras, elas poderão encontrar na escola alento e possibilidade de desenvolvimento pelas mãos de um professor contador, do encontro com os pares surdos e uma educação bilíngue.

Também para a comunidade surda, contar histórias em Libras é muito importante, e pode ser considerada uma atividade estruturante do processo de aprendizagem de diversos sistemas de conhecimento, porque proporciona prazer, educa, consolida a cultura, desenvolve a língua e sustenta a identidade do grupo (STUMPF; LINHARES, 2021a). Por isso, a partir dessas ponderações, fazemos o seguinte questionamento: em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias em Libras e quais imagens eles constroem dessa prática?

Guiados por esse questionamento, este artigo se propõe a identificar o uso que professores de surdos fazem da contação de histórias em suas aulas e, para tanto, o estudo aplica um questionário *on-line* a professores de surdos. De início, explicamos o sentido do termo “contação de histórias” e, em seguida, apontamos um estudo sobre as representações de docentes sobre a *Hora do Conto* em Libras. Posteriormente, descrevemos o universo da pesquisa, fundamentando o estudo na análise de um questionário aplicado a professores de surdo, apresentando as percepções dos professores sobre o contar histórias em Libras, formulando, enfim, nossas considerações finais.

2.2 E um olhar já foi mostrado...

Essa seção se fundamenta sobretudo nos resultados da pesquisa de Xavier Neta (2016), pois nenhuma outra pesquisa se propôs a investigar a contação de histórias em Libras na escola com tamanha intensidade como a autora faz. Ao pesquisar as representações de docentes de Porto Alegre e Região Metropolitana sobre a *Hora do Conto* em Libras, a autora contempla dentro dessas representações questões da cultura, literatura e protagonismo surdo; contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento dos alunos surdos e o porque dessa atividade ficar relegada a segundo plano nas escolas. As descobertas de Xavier Neta (2016) servirão de apoio para a análise e interpretação dos dados coletados nesta pesquisa. Mas antes de apresentarmos o que já foi pesquisado por Xavier Neta (2016) em relação às percepções dos docentes sobre contação de história em Libras, cabe compreender um pouco

mais sobre o termo “contação de histórias” e sua relação com a “hora do conto”. Para Fleck (2018)

“[c]ontação de histórias” é um neologismo referente ao ato de contar histórias, sendo muitas vezes empregado, no contexto educacional, como sinônimo de “hora do conto” e/ou “hora da história”, em que as narrativas orais por vezes se mesclam à leitura de histórias em voz alta (FLECK, 2018, p. 21).

Na citação, ao trazer a conceituação de contação de histórias, Fleck (2018) a compara à *hora do conto*, *hora da história* e à *leitura de histórias*. Mais à frente em sua tese, Fleck (2018) apresenta aproximações possíveis da contação de histórias com a mediação da literatura, com a biblioterapia¹⁷ e *Storytelling*¹⁸. E enfatiza que “[o] emprego do termo ‘contação de histórias’ não é unanimidade entre os pesquisadores da área” (FLECK, 2018, p. 21). Algumas vezes, podemos encontrar o termo sendo usado como “narração de histórias”, o que para Cléo Busatto (2013) quer dizer a mesma coisa.

Concordamos com Busatto (2013), mas fizemos a opção por utilizar o termo “contação de histórias”. Em relação aos termos *Hora do Conto* e *Hora da História* depreendemos que nestes momentos podem ocorrer tanto a leitura de uma história quanto a contação de histórias. Evidentemente ler uma história é diferente de contar uma história. Quando lemos uma história, precisamos nos apoiar no texto, ser fiel à escrita do autor, já quando contamos uma história, usamos nossas próprias palavras e, como diz Sisto (2020, p. 36) “[...] quem conta um conto aumenta um ponto, uma vírgula, uma exclamação e uma boca aberta [...]” e para isso há uma técnica específica, mas as duas coisas têm em comum a prática literária na escola e ambas desempenham papéis importantes no processo ensino-aprendizagem.

Entendemos ser necessário que o professor saiba nitidamente a diferença desses conceitos, pois correspondem a ações diferentes, com objetivos específicos que exigem olhares e conduções também diferentes. No estudo proposto por Xavier Neta (2016), a *Hora do Conto* é vista como um momento de contar histórias. Entendida essa relação entre “contação de histórias” e “hora do conto”, transitaremos agora pelas cinco representações docentes sobre a *Hora do conto* apontadas pela autora.

¹⁷ Carla Sousa (2021) define a Biblioterapia a partir das ideias de Clarice Fortkamp Caldin (2010) como sendo “[...] o cuidado com o desenvolvimento do ser humano por meio das histórias, sejam elas lidas, narradas ou dramatizadas” (SOUSA, 2021, p. 59).

¹⁸ No artigo 1, página 27, já falamos brevemente sobre *Storytelling*.

Ao estabelecer relações entre a contação de histórias, na modalidade oral, com a contação de histórias em Libras, a autora apresenta cinco representações docentes significativas em relação a *Hora do Conto*: i) a *hora do conto* como **espaço/tempo de cultura surda**; ii) **espaço/tempo de interdisciplinaridade**; iii) **espaço/tempo de protagonismo surdo**; iv) **espaço/tempo de (in)formação** e v) **espaço/tempo de mal-estar**.

Para Xavier Neta (2016), a primeira representação, **espaço/tempo de cultura surda**, constitui-se num espaço de desenvolvimento da identidade surda, já que as crianças surdas têm contato com os artefatos culturais da comunidade surda e há o encontro surdo-surdo ou surdo-ouvinte fluente em língua de sinais.

Fica nítido que, na segunda representação, a *Hora do Conto* como **espaço/tempo de interdisciplinaridade**, surge a preocupação dos professores com a dificuldade de leitura dos estudantes surdos. Sendo assim, os professores fazem desse momento um momento de ampliação do vocabulário, de estímulo à leitura e de se trabalhar diferentes áreas do conhecimento. A contação de histórias, portanto, é vista como uma ferramenta pedagógica para o ensino de conteúdos curriculares e, especialmente, de ensino da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

A terceira representação docente versa sobre a *Hora do Conto* como **espaço/tempo do protagonismo surdo**. Essa representação é conferida, sobretudo, aos alunos que são convidados a contar e recontar as histórias. Xavier Neta (2016, p. 89) afirma que “[a] Hora do Conto enquanto espaço/tempo de protagonismo apresenta-se como um laboratório. Um lugar para se autoconhecer, expressar-se e experimentar novas formas de ser e de se comunicar”, uma vez que são os alunos que planejam e realizam a contação de histórias.

Já a quarta representação, que vê a contação de histórias enquanto **espaço/tempo de construção de (in)formação**, beneficia-se das histórias para a formação de hábitos e comportamentos. Essa ideia é evidenciada na citação que segue:

[p]ela palavra, ou pelo sinal, [...] [as professoras] esperam oferecer uma representação adequada de convívio, amizade e coleguismo para seus alunos. Pela literatura, [...] se propuseram a ordenar o caos e regular as ações dos alunos, evitando o egoísmo, o preconceito, a violência e a exclusão dentro dos seus grupos. As professoras, portanto, depositaram na literatura a expectativa de apresentar aos alunos modelos e códigos de comportamento que consideram aceitáveis socialmente (XAVIER NETA, 2016, p. 92).

Em segunda análise, a representação da *Hora do Conto* enquanto **espaço/tempo de (in)formação** está relacionado ao uso das histórias para informar os alunos sobre diferentes temáticas e assuntos que são divulgados através da mídia e que muitas vezes os surdos não têm acesso pela falta de circulação dessas informações de forma sinalizada. As histórias são, portanto, espaço de formação e “informação linguística e social” (XAVIER NETA, 2016, p. 96).

Apesar das representações dos professores em relação a contação de histórias até aqui apontarem para aspectos positivos da prática, a quinta e última representação, *hora do conto* como **espaço/tempo de mal-estar**, é desalentadora, pois a *Hora do Conto* é vista como um momento de desconforto para os professores. Segundo Xavier Neta (2016), esse mal-estar docente ao contar histórias é ocasionado pelo excesso de demandas em relação ao trabalho pedagógico e administrativo dos professores; falta de tempo para o estudo, pesquisa, planejamento e realização da contação de histórias; excesso de eventos escolares; necessidade de cumprir conteúdos curriculares e com a grade de horários das aulas especializadas, bem como a falta de recursos materiais. As dificuldades se referem também a questões pessoais dos professores, como a falta de contato com a literatura e a contação de histórias na infância; falta de conhecimento de técnicas e as dificuldades em relação à língua de sinais. Assim, os professores apontam para a “[...]necessidade de ampliação de fluência em língua de sinais, o desejo por mais espaços de formação continuada e tempo para troca de experiências com outros professores sobre estratégias de contação de histórias” (XAVIER NETA, 2016, p.113).

Para melhor entendermos o porquê desse mal-estar exposto pelos professores recorremos a Tardif e Lessard (2008, p. 55). Segundo os autores, a escola como pano de fundo do trabalho docente “[...] não é apenas um espaço físico, mas também um espaço social que define como o trabalho dos professores é repartido e realizado, como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros”. Neste sentido, a organização do tempo e do espaço escolar interfere sobremaneira no trabalho dos professores.

Ainda conforme Tardif e Lessard (2008), o ensino exercido pelos professores é um trabalho burocrático regulamentado, que pode ser denominado como parcialmente flexível, pois algumas atividades são pré-determinadas pela organização escolar com horários fixos, como as aulas, por exemplo. Outras são mais flexíveis, mas também regidas por normas e regras institucionais. E, para além do planejar e ministrar suas aulas, ao longo do ano letivo, o professor precisa realizar diversas tarefas como: avaliação dos estudantes, intervenções

pedagógicas, encontros com pais, correção de avaliações, preparação de material pedagógico, apoio aos colegas, aperfeiçoamento profissional, participação em conselhos institucionais e comissões, desenvolvimento e participação em projetos, um trabalho que, por vezes, se estende para fora das horas normais de trabalho, agregando mais peso à rotina do professor e influenciando a sua prática de ensino.

Consideramos ainda ser importante apresentar as constatações feitas por Xavier Neta (2016) em relação às histórias escolhidas pelos professores para a *Hora do Conto*, pois conforme ela “[...]a escolha das obras utilizadas na contação de histórias pode revelar os conhecimentos que são considerados válidos, as perspectivas de mundo que são valorizadas e o tipo de comportamento valorizado” (XAVIER NETA, 2016, p. 59-60). Portanto, traduzem também a visão dos professores sobre o contar histórias.

Xavier Neta (2016) observou que, apesar de os professores reconhecerem que as histórias que têm elementos da cultura e identidades surdas possibilitam a construção de representações positivas sobre a surdez, poucas são as obras escolhidas com essa temática. Segundo a autora, prevalece a escolha pelos contos de fadas que ensinam sobre valores e condutas para o convívio em sociedade. Karnopp *et al.* (2011), ao pesquisar produções editoriais, entre os anos de 1999 a 2010, identificou que a maioria das obras eram escritas por ouvintes e apresentavam uma visão clínica da surdez. Nesta perspectiva, apreendemos que mesmo seis anos depois da pesquisa de Karnopp *et al.* (2011) ainda havia e há uma escassez de obras que abordem a surdez e suas representações positivas.

Outro aspecto explicitado por Xavier Neta (2016) que merece ser evidenciado é que os professores demonstram ter dúvidas sobre o conceito de literatura surda. Sendo esse um assunto definido por diversos autores como de difícil conceptualização, cabe-nos reservar um espaço para essa discussão.

2.3 Os olhares sobre a literatura surda

Como menciona Mourão (2011, p.72), conceptualizar literatura surda não é uma tarefa trivial. “Quando se fala nela, especificamente, vemos que está relacionada às representações produzidas por surdos, em que se produzem significados partilhados em forma de discurso —

sem eles, não há representação surda.” Esse autor cita, ainda, que há três tipos de produções na literatura surda: **traduções, adaptações e criações**.¹⁹

São consideradas **traduções** a literatura traduzida para a Libras, para divulgação e conhecimentos dos surdos do acervo literário de diferentes culturas, tempos e espaços. São **adaptações** quando os autores substituem nas histórias originais da literatura mundial características dos personagens, colocando os personagens principais surdos e elementos da cultura e identidade surdas, de forma que o discurso traga representações sobre os surdos. Para Rosa e Klein (2011), as **adaptações** são mais comuns em material impresso do que em produções de CD e DVD. Já as **criações**, segundo Mourão (2011), são as produções que surgem em meio à comunidade surda. Em relação às **criações**, Rosa e Klein (2011) afirmam que, embora surdos e ouvintes, participantes da comunidade surda, criem histórias que compõem o que chamamos de literatura surda,

[...] quando produzidas por um surdo, [a história] torna-se diferente das produzidas por pessoas ouvintes. Isso se dá porque o surdo é aquele que vivencia as experiências surdas, sua cultura e a Libras. Por mais que o ouvinte seja fluente na Libras, tenha conhecimento sobre a cultura surda e participe ativamente da comunidade, ele vai ter experiências diferentes das que os surdos têm. Por isso, o surdo geralmente tem capacidade de produzir histórias que serão mais facilmente absorvidas e compreendidas por outros surdos, e contam experiências com as quais outros surdos facilmente vão se identificar (ROSA e KLEIN, 2011, p. 95-96).

A citação de Rosa e Klein (2011) fortalece a ideia da importância do encontro surdo-surdo, que também pode se dar através da literatura.

Em relação às traduções, Sutton-Spence (2021, p. 222) enfatiza que “[...]todas as traduções necessitam uma adaptação e têm um elemento de criação original por parte do tradutor.” A autora subdivide a tradução em fiel e literária. A tradução fiel segue mais precisamente as palavras do texto, já na tradução literária o foco não está tanto nas palavras

¹⁹ A esses tipos de literatura surda apresentados por Mourão (2011), Sutton-Spence (2021) acrescenta mais um tipo: o conto. No entanto, não será arrolado aqui por entendermos ser uma reconstrução de um texto ou um texto derivado de outro. A definição de Sutton-Spence a esse tipo de literatura surda confirma a nossa ideia. Segundo a autora “[...] [c]ada conto mantém o conteúdo básico dos originais, tanto em Libras quanto em português (ou em qualquer outra língua). Os tópicos são iguais, os personagens principais e os eventos fundamentais - até a estrutura geral - se mantém, mas o narrador tem a liberdade de contar como quiser” (SUTTON-SPENCE, 2021, p.223). Neste estudo tratamos o conto como uma atividade a ser realizada a partir da contação de histórias.

do texto, nem no conteúdo, mas no efeito estético e na emoção que o texto pode gerar. Por conseguinte, a autora afirma que

o principal objetivo da tradução é recriar, o máximo possível, as mesmas informações produzidas no texto em português na versão em Libras. [...] Há traduções de uma forma de Libras muito estética e criativa e que não seguem as palavras uma a uma, mas sempre têm uma relação mais de perto com o português porque as palavras do texto em língua portuguesa são reconhecidas como importantes (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 225).

A autora acautela que antes de se fazer uma tradução é preciso ponderar qual o objetivo dessa tradução, é preciso conhecer as normas literárias das línguas — portuguesa e da Libras e, ainda levar em consideração o ritmo, as configurações das mãos, o espaço, a velocidade, as perspectivas múltiplas e simultâneas, a incorporação, o uso de expressão facial e do corpo e os classificadores (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 226).

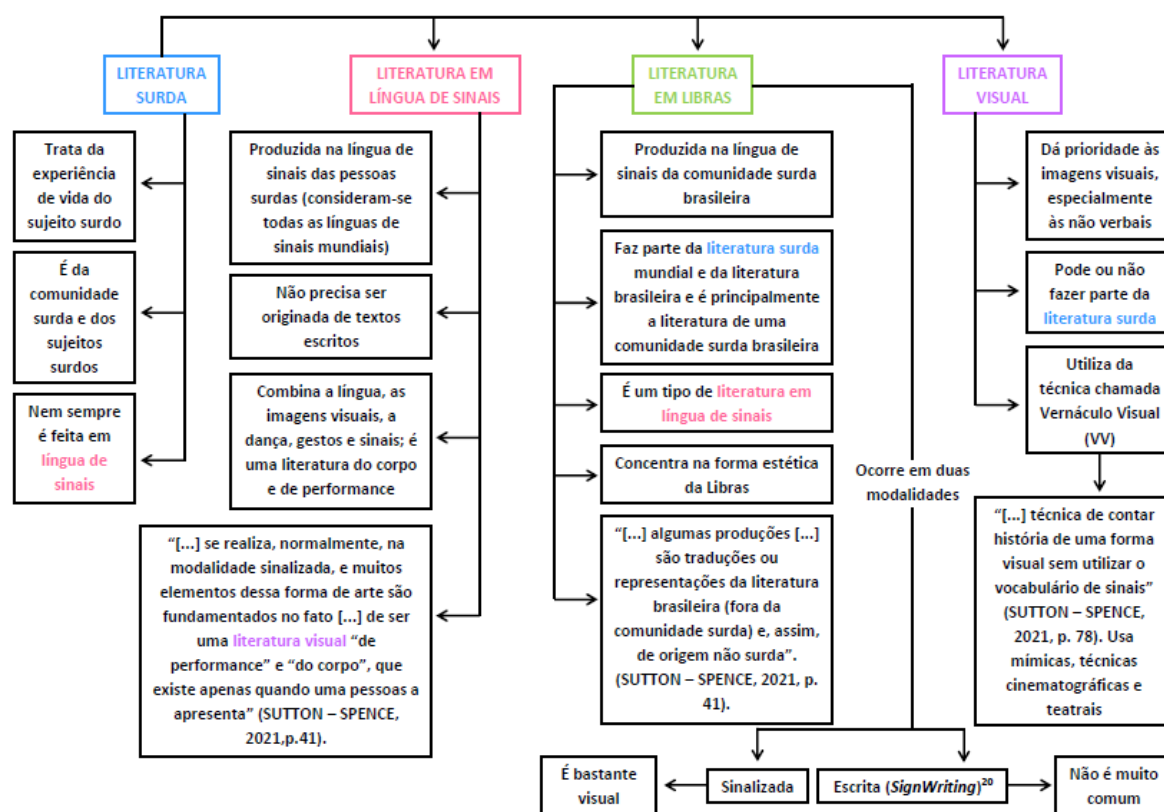
Na mesma obra em que elabora essas reflexões Sutton-Spence (2021, p. 40, grifos da autora) apresenta alguns critérios que caracterizam certa perspectiva de literatura surda, são eles: "[...]1) **ser feita por surdos**; 2) **tratar da experiência de ser surdo e do conhecimento da cultura surda**; 3) ter o objetivo de **atingir um público surdo** e de 4) ser apresentada **em Libras**".

A autora revela que não é necessário cumprir todos os quatro critérios para ser considerada como literatura surda. Ao explicitar cada um desses critérios, esclarece que a literatura surda pode ser feita por surdos, por ouvintes ou em parceria surdo-ouvinte; pode ser feita em Língua Portuguesa ou em Libras, e ainda, pode ser criada para o público surdo e conquistar o público ouvinte.

Ainda acerca da temática da literatura surda, Sutton-Spence (2021, p. 39) afirma que “[h]á vários termos, em português e em Libras, além de alguns conceitos parecidos que precisamos esclarecer, principalmente ‘literatura surda’, mas também ‘literatura em língua de sinais’, ‘literatura em Libras’, ‘literatura sinalizada’ e ‘literatura visual’”. Para a autora, não é simples definir esses tipos de literatura porque não existe uma simples definição, o que existe é a possibilidade de conceber áreas segundo o nosso interesse.

Com o intuito de melhor entendermos os termos e suas relações, afim de nomear o que melhor se aplica ao nosso estudo, apresentamos o esquema a seguir com base no livro *Literatura em Libras*, de Sutton-Spence (2021).

Figura 1: Representação esquemática das terminologias da literatura surda



Fonte: Elaboração própria a partir das definições de Sutton-Spence (2021)

Percebemos a partir do esquema que as terminologias estão interligadas na medida em que literatura em Libras faz parte da literatura surda e é um tipo de literatura em língua de sinais, que por sua vez está assentada na literatura visual, que ao versar sobre a experiência surda passa a ser considerada literatura surda. Santos (2020, p. 33) complementa essa ideia afirmando que “[...] [a]s nomenclaturas *Literatura Surda*, *Literatura Visual* e *Literatura Visual/Surda* encontram-se estritamente vinculadas, por terem suas raízes no contexto sociocultural da Comunidade Surda.”²¹

²⁰ *SignWriting* é o sistema de escrita da língua de sinais. Possui símbolos próprios que representam a posição e movimento das mãos, as expressões não manuais e os pontos de articulação.

²¹ Fica evidente que há conceitos mais restritivos e outros mais abrangentes, que por vezes podem gerar dúvidas e questionamentos. Um deles é que a simples *tradução* seja considerada literatura surda, mas é essa conceituação distinta que gera acessibilidade ao surdo para a literatura mundial. Há, por exemplo, uma contingência entre literatura surda e literatura visual “[...] os teatros sem palavras e a mímica, os livros de imagem, os gibis e as histórias em quadrinhos fazem parte também da literatura visual. Muitas dessas formas de literatura visual produzidas por pessoas ouvintes são acessíveis à comunidade surda por não usarem uma língua baseada no som, apesar de não serem literatura surda (porque não satisfazem nenhum dos nossos quatro critérios de literatura surda). Também, há literatura visual não verbal que não utiliza a Libras (por exemplo mímicas e histórias em quadrinhos), mas que faz parte da literatura surda pelo fato de ser feita por surdos, por abordar assuntos que destacam as experiências dos surdos e destinada ao público surdo” (SUTTON-SPENCER, 2021, p. 43).

Sutton-Spence (2021, p.45) ainda afirma que é possível estudar a literatura surda de diversas perspectivas, inclusive considerando-na como literatura em Libras, pois

[a]pesar de não ser de origem surda e de não tratar do assunto específico das vidas dos surdos, muitas vezes, essa literatura em Libras traduzida ou adaptada é apresentada por surdos, destinada a surdos, na língua gestual-visual-espacial dos surdos e faz parte da literatura surda. Há traduções feitas por ouvintes incluídas na literatura surda porque o que importa dentro dessa perspectiva é a língua de apresentação e o público-alvo (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 41).

Quando a autora coloca o foco da literatura na língua de apresentação e no público alvo, reforça o nosso entendimento de que todas as nomenclaturas *literatura em língua de sinais*, *literatura em Libras*, *literatura sinalizada*, *literatura visual* e *literatura visual/surda* fazem parte de um eixo maior chamado *Literatura surda*.

2.4 Conectando alguns conceitos à obras literárias

Para melhor expressar o que dizem Mourão (2011) e Sutton-Spence (2021) a respeito da literatura surda, tomaremos como exemplo as obras e vídeos apresentados no artigo 1: *A viagem*, *Tibi e Joca: uma história de dois mundos* e *O Feijãozinho Surdo*. Como sustenta Sutton-Spence (2021, p. 44), “podemos olhar para essa literatura de várias maneiras, dependendo do foco, observando seus produtores, seu público, o assunto, sua língua e se é sinalizada ou escrita” é isso que faremos a partir de agora.

A obra *A viagem*, foi escrita por uma autora ouvinte, Francesca Sanna. A história não foi escrita em língua de sinais e tão pouco fala da experiência surda, mas foi traduzida, em vídeo para a Libras por uma surda, Carolina Hessel, a fim de dar acessibilidade ao público surdo. Neste sentido, tendo como base o vídeo de **tradução**, a história cumpre pelo menos dois dos critérios para ser considerada literatura surda: tem o objetivo de atingir o público surdo e é apresentada em Libras. Nesse sentido, pode ser considerada literatura surda e segundo a classificação de Mourão (2011) é uma **tradução**.

O livro *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*, foi escrito por uma ouvinte Cláudia Bisol, mas conta com a participação especial de um surdo, Tibiriçá Maineri. Fala da experiência de um surdo no mundo ouvinte. O livro tem muita ilustração e a cada página tem uma palavra-chave em Português e um boneco-tradutor que sinaliza a palavra. Mesmo que o objetivo do livro seja atingir o público surdo, pode ser facilmente compreendido por crianças

ouvintes, por familiares, e amigos de surdos, colocando-os a par da realidade vivenciada por surdos, pois trata da experiência de ser surdo. Nesta perspectiva, a história faz parte da literatura surda por atender a diferentes critérios: feita com participação de surdo, tem o objetivo de atingir o público surdo, aborda assuntos que tratam da experiência de ser surdo; e quando levada em consideração a apresentação feita em vídeo no canal ALELIBRAS pelo professor Renato Borges Daniel, cumpre mais um critério, pois é apresentada em Libras. Conforme definição de Mourão (2011) é uma **criação**.

O Feijãozinho Surdo também é outra história escrita por uma ouvinte, Liège Gemelli Kuchenbecker, a partir do trabalho realizado por ela com crianças surdas. O livro traz frases curtas em Língua Portuguesa, seguida da escrita em *SignWriting* feita por duas surdas. A obra é acompanhada de um DVD em que uma pessoa surda conta a história em Libras. Outros vídeos em que a contação dessa história é feita, podem ser encontrados no *YouTube* como o já citado aqui do Canal *Cada encontro eu conto um conto*, de Michelle Schlemper. A obra foi elaborada pela professora com propósitos pedagógicos, pensando na vivência dos seus alunos. A apresentação traz alguns relatos da identificação dos alunos com o Feijãozinho. Independentemente de como é apresentada, impressa ou em mídia, também atende a critérios descritos por Sutton-Spence (2021) e se caracteriza como literatura surda, de acordo os tipos de literatura surda atribuídos por Mourão (2011) também é uma **criação**.

Para exemplificar uma **adaptação** e quais critérios atende para ser caracterizada como literatura surda faremos alusão a obra *Cinderela Surda* produzida por Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa. Nesta obra a Cinderela e o príncipe são surdos e se comunicam em língua de sinais. Ao sair correndo da festa, pois se aproximava da meia noite, a luva de Cinderela fica com o príncipe. A luva na história representa a valorização das mãos, pois é pelas mãos que o surdo se comunica, explora a língua e o mundo que o rodeia. A história é considerada literatura surda, pois conta em sua produção com autores surdos, trata da experiência de ser surdo e de conhecimentos da cultura surda e tem por objetivo atingir o público surdo.

Ao conhecer as representações dos docentes de Porto Alegre e Região Metropolitana sobre a *Hora do Conto* e ao tentar desvendar o conceito de literatura surda observamos o quanto a literatura surda se faz importante na educação dos surdos. Mas é preciso conhecê-la e aliá-la aos objetivos do professor; aos espectadores da história, observando a faixa etária, o nível de escolaridade e de fluência em língua de sinais.

Podemos considerar que a literatura em Libras na modalidade escrita é importante assim como na modalidade sinalizada, pois também produz subjetividades surdas, “[...] mas talvez elas não ‘dialog[uem]’ da mesma forma que a literatura sinalizada, não somente pela questão do acesso dos surdos à língua escrita, mas também pelo papel social que a língua de sinais possui frente à comunidade surda” (POKORSKI, 2020, p. 22). Da mesma maneira, podemos refletir em relação às **traduções, adaptações, criações** e a *técnica VV* (contar histórias visualmente sem o uso de sinais), conforme figura 1. Como afirma Rosa (2020), as **traduções e adaptações** são importantes, mas as **criações** são primordiais, especialmente as produzidas por surdos, elas explicitam melhora as experiências surdas.

As constatações feitas pelos autores citados até aqui auxiliam a nossa análise acerca de: em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais as imagens constroem dessa prática. Passemos às nossas análise e reflexões acerca dos olhares dos professores de diferentes regiões do país sobre a contação de histórias, mas antes disso vamos conhecer o caminho percorrido em direção ao nosso objetivo.

2.5 O percurso metodológico da pesquisa

Para acessar professores de surdos e compreender como procedem em relação à contação de histórias na escola, elaboramos pela plataforma *Google* um questionário semiestruturado dividido em seis seções (*Perfil do professor participante, Sobre o contar histórias, Ainda sobre o contar histórias, Geral e Perguntas não obrigatórias*), contendo vinte questões de múltipla escolha e dez questões discursivas, algumas delas obrigatórias e outras não (vide apêndice B). As perguntas abordavam o perfil do professor participante da pesquisa, questões sobre o contar histórias, questões de âmbito geral que buscavam conhecer se os relatos estavam sendo feitos com base nas aulas ministradas no período presencial, antes da pandemia da Covid-19²² ou remotamente, com o uso de tecnologias digitais, entre outros aspectos. Um espaço foi reservado para relato de experiências interessantes vivenciadas com a contação de histórias.

O questionário circulou por *e-mail* e *WhatsApp* entre os dias vinte e cinco de novembro de 2021 e seis de abril de 2022 e obtivemos um total de 18 (dezoito) respondentes.

²² A Covid-19 é uma doença de infecção respiratória provocada pelo vírus Coronavírus. O 19 refere-se ao ano em que o primeiro caso foi diagnosticado na China. Em virtude do aumento do número de casos da doença, medidas de prevenção foram adotadas, como o uso de máscaras e a suspensão das aulas presenciais, o que levou a um longo período (cerca de dois anos) de aulas ministradas remotamente.

No entanto, optamos por utilizar nesta análise 16 (dezesesseis) dos formulários respondidos, tendo em vista que uma das respondentes em nenhum momento atuou com estudantes surdos e outra, mesmo tendo atuado por um período de 1 a 5 anos e tendo afirmado que a contação de histórias “[...] estimula a imaginação, desenvolve a interpretação e aumenta a participação do aluno” e que quando se conta histórias os alunos “prestam atenção”, relata não contar histórias em suas práticas didáticas. Portanto, este estudo conta com a participação de 16 professores de surdos que afirmam contar histórias em suas práticas de ensino dentro de escolas inclusivas, escolas inclusivas com classe bilíngue, escolas especiais ou escolas bilíngues de diferentes regiões do país.

Tais dados foram analisados por meio de estatística descritiva e de fundamentos da Educação de Surdos. Assim, apresentamos primeiramente o perfil dos professores contadores de histórias participantes da pesquisa e posteriormente as questões que permitem o entendimento de como esses professores têm se utilizado dessa prática e quais as suas percepções em relação a ela. Para isso, apresentamos dados percentuais da pesquisa por meio de gráficos e excertos, *ipsis litteris*, das respostas dos professores e para manter o sigilo os participantes serão identificados pela letra P (Professor) seguida de um número (P1, P2, P3...).

2.6 Quem são os professores contadores de histórias

Responderam ao questionário professores com idade entre 20 a 60 anos, de diferentes regiões do país, sendo a maioria deles da região Sudeste (50%). Se constata a predominância de mulheres na sala de aula, processo caracterizado pela chamada feminização do magistério²³, uma vez que 87,5% dos participantes da pesquisa se apresentam como mulheres.

De acordo com a primeira pergunta do questionário, 75% dos professores são ouvintes e 25% surdos. Stumpf e Linhares (2021a) reforçam que a presença de professores surdos é fundamental, embora a presença de professores ouvintes não seja problemática, desde que sejam fluentes em Libras. Para além de uma sinalização nítida e fluída é preciso um conhecimento substancial dos princípios da Educação de Surdos para que o ensino-aprendizagem ocorra de fato.

A formação dos professores e o tempo que ministram aulas para estudantes surdos são indicativos que os participantes da pesquisa têm esse conhecimento da língua e estariam

²³ Este assunto é discutido por Villela (2003) e Nóvoa (1992).

preparados para trabalhar com esse público. 50% deles ministram aulas para estudantes surdos a mais de 10 anos; 37,5% de 5 a 10 anos e apenas 12,5% de 1 a 5 anos. Quando perguntados sobre a formação, a maioria deles (43,8%) possui Licenciatura em Letras/ Libras e 31,3% Licenciatura em Pedagogia e alguns têm as duas habilitações. Para além dessa formação, 6,25% dos respondentes indicaram ter cursado Pós-Graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, enquanto 81,25% Pós-Graduação *Lato Sensu* nas mais diversas áreas, como Didática, Estatística, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Libras, Tradução e Interpretação, Libras com ênfase em Tradução e Interpretação, Códigos e Linguagens, Psicopedagogia, Educação Inclusiva; além de terem realizado cursos de Libras com mais de 180 horas e participarem de grupos de estudos na área da educação de surdos.

Despertou-nos certo interesse a questão “[p]ara qual série ministra aulas?”, pois 50% dos professores atuam com o 5º ano do Ensino Fundamental, 12,5% atuam com o 4º ano, 18,8% com o 3º ano e com o 2º ano também 18,8%. Nenhum dos professores participantes atua ou atuou no 1º ano do Ensino Fundamental. Chama-nos a atenção, o fato de que, uma prática que é mais comum na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a contação de histórias, esteja sendo realizada por professores dos anos finais do Ensino Fundamental 1, sinal de que mudanças positivas estão ocorrendo.

Quando perguntados em que escola atuam, 62,5% responderam regular (inclusiva), corroborando que é esta a realidade de muitos municípios brasileiros. Alerta-nos saber que apenas 18,8% (da região Centro-Oeste e Sudeste) trabalham em escolas bilíngues, 6,3% em escola regular inclusiva com classe bilíngue e 12,5% (região Sul e Sudeste) dos professores ainda atuam em escolas especiais.

Apresentado o perfil dos professores contadores de histórias, discorremos, a seguir, sobre a finalidade e frequência da contação a partir da perspectiva desses professores.

2.7 Apontamentos sobre o contar histórias: frequência e finalidade

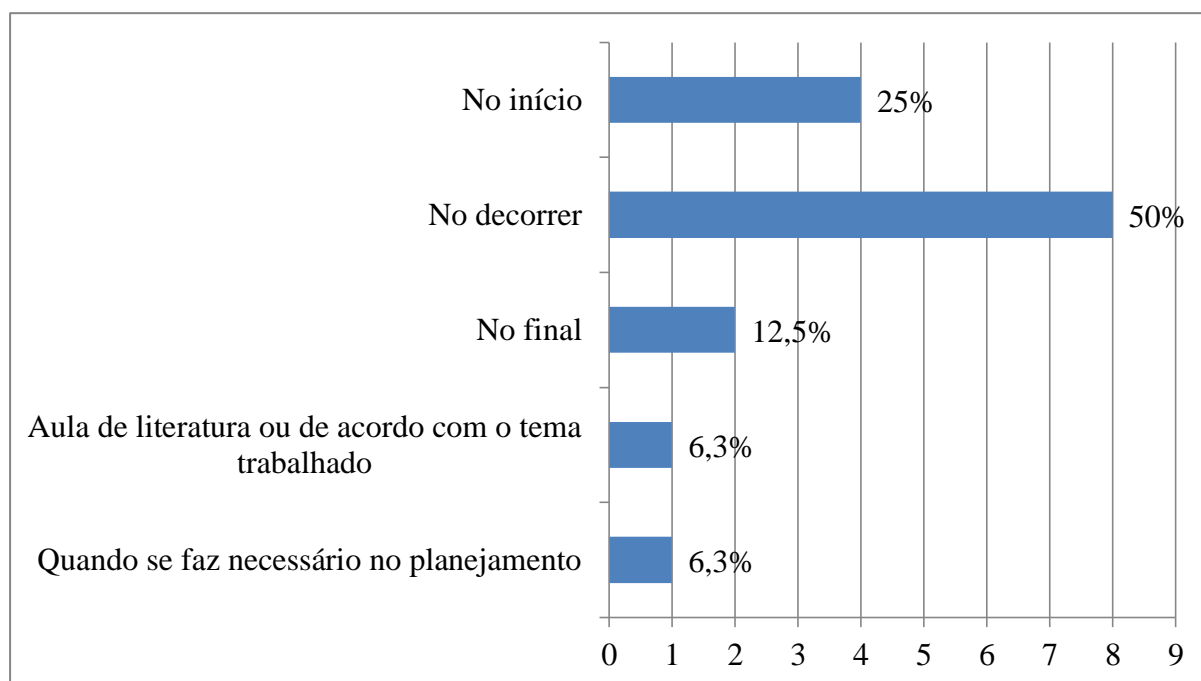
2.7.1 Apontamentos sobre a frequência

Iniciando a seção do questionário *Sobre o contar histórias*, perguntamos aos professores se eles contam histórias para seus alunos e 87,5% afirmaram que sim, enquanto 12,5% responderam que contam histórias raramente. Relacionando a resposta dessa questão às respostas apresentadas à questão “Com que frequência você costuma contar histórias?”, depreendemos que embora 87,5% afirmem contar histórias, somente 57,1% contam histórias

com uma frequência regular (35,7% diariamente e 21,4% semanalmente), pois os 42,9% restantes não relatam regularidade na contação (35,7% contam esporadicamente e 7,2% em datas específicas). Assim, esta prática provavelmente ainda está subutilizada, tendo em vista que a contação de histórias tem um imenso potencial de contribuição para a educação de surdos.

Perguntamos, também, em que momento da aula contam histórias e a maioria deles afirma contar histórias no decorrer da aula, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Em que momento da aula os professores contam histórias



Fonte: Elaboração própria

Este dado é contrário a nossa hipótese inicial, que presumia que a contação de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficaria para o momento final da aula, com a possibilidade de ocorrer ou não em virtude do tempo. Os dados apresentados nessa resposta nos levam a perceber que essa prática, quando realizada, não tem sido relegada a segundo plano no planejamento da aula. Mesmo tendo somado 25% de professores que contam no final, apenas em aula de literatura ou de acordo o tema trabalhado e quando se faz necessário no planejamento, uma maioria significativa de professores (75%) realiza a contação no início e no decorrer da aula, privilegiando a contação dentro do processo ensino-aprendizagem. Conhecer os motivos que levam os professores a contar histórias ajuda a entender porque privilegiam um momento para a contação e o fazem principalmente no início e no decorrer.

2.7.2 Apontamentos sobre a finalidade

A percepção dos professores em relação à finalidade da contação de histórias pode ser observada quando é solicitado a eles que explicitem o motivo de contarem histórias para seus alunos surdos. Os excertos do quadro abaixo descrevem esses motivos.

1. Sim, porque eles gostam muito (P1)
2. A história contada em Libras faz parte da literatura surda (P2)
3. Para facilitar o aprendizado da libras(P3)
4. Todas as minhas aulas tem como tema gerador uma história (P4)
5. O aluno tem um contato visual para o ensino aprendizagem e com isso podemos trabalhar com as atividades através das histórias (P5)
6. Desenvolver atenção e curiosidade (P6)
7. Desenvolve o desenvolvimento cognitivo (P7)
8. Uso de classificadores ensina a língua e contextualiza bem, ideal para faixa etária. (P10)
9. Acredito na importância do lúdico (P12)
10. Sim, afinal, o educando surdo também pode apreciar ótimas histórias, além de posteriormente irmos inserindo a L1 e L2²⁴ no contexto da história. (P13)
11. Faço isso para ampliar o léxico dos alunos e contribuir no conhecimento dos gêneros literários (P14)

As respostas apresentadas pelos professores se aproximam das respostas dadas a outra questão proposta: “[v]ocê vê alguma contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento do aluno surdo?” Nessa perspectiva, faremos a análise das respostas a essas duas questões conjuntamente. Os excertos abaixo traduzem o olhar dos professores sobre a contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento do aluno surdo.

²⁴ A L1 neste excerto refere-se a Libras, quando o sujeito surdo se apropria da Libras ela passa a ocupar o lugar de primeira língua ou de língua materna/natural (falamos sobre língua materna/natura no artigo 1 – *As contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos*). A Língua Portuguesa escrita neste caso passa a ser considerada como segunda língua (L2).

12. Sim, desperta a imaginação (P1)
13. O aluno acha muito interessante pois trabalhando a literatura com o uso de gravuras, desenhos e objetos, sendo o aluno surdo visual o interesse é enorme pela literatura surda. (P2)
14. Somente histórias que despertem a a tenção deles para compreensão da língua de sinais(P3)
15. Não só para o aluno surdo, mas a faixa etária é encantada com histórias, acho a contação de histórias a forma mais fácil de motivar para a aprendizagem (P4)
16. Sempre, o aluno aprende muito (P5)
17. Sim, atenção e curiosidade (P6)
18. Muito importante para informações gerais e seu desenvolvimento psicossocial (P7)
19. Sim! Eles passam a usar mais a imaginação e expressarem melhor o seus pensamentos (P8)
20. Desenvolvimento da linguagem.conhecimento do mundo, melhora o 2ºíngua. (P9)
21. Muito. Desenvolvimento da linguagem, expressão, compreensão...(P10)
22. Sim, para incentivar a gostar de ler e expressar em LIBRAS. (P11)
23. Sim. Através do visual o surdo aprende com mais facilidade. (P12)
24. Sim, dentro do contexto da contação de história é possível abordar diversas áreas (P13)

Há, nas respostas dos professores, uma recorrência do uso das histórias para o ensino da Libras e do Português. Recorre também no discurso dos professores o uso da história como facilitadora do processo de aprendizagem, ficando neste sentido mais aparente que os professores veem a contação de histórias como facilitadora do desenvolvimento cognitivo (expresso nitidamente por alguns) e do desenvolvimento linguístico. Entretanto, os enunciados de 1 a 24 não traduzem a possibilidade de contribuição das histórias para o desenvolvimento cultural-identitário das crianças surdas, nem expressam essa intenção ao contarem histórias.

Notamos que apenas um dos respondentes (P2, excertos 2 e 13) refere-se à literatura surda. Deprendemos que no excerto 2, quando o respondente afirma que “[a] história contada em Libras faz parte da literatura surda” faz alusão às **traduções**. Em P3 (excerto 14) ao exprimir que “[s]omente histórias que despertem a a tenção deles para compreensão da língua de sinais” podem contribuir para o desenvolvimento das crianças surdas, nos reporta as história da literatura surda, particularmente, as **adaptações** e as **criações** que estão permeadas de elementos da cultura e identidade surda, trazendo mais identificação à criança. O excerto

13 confirma o interesse que a literatura surda desperta no aluno: “[o] aluno acha muito interessante pois trabalhando a literatura com o uso de gravuras, desenhos e objetos, sendo o aluno surdo visual o interesse é enorme pela literatura surda” (P2). Destacamos ainda do excerto 14 que somente as histórias que têm a Libras como centro dessa experiência, com uma sinalização fluida, podem despertar o interesse e proporcionar a contribuição no desenvolvimento do aluno surdo.

A palavra “visual” também aparece com certa frequência nas respostas dos professores, Stumpf e Linhares (2021, p. 91, grifos dos autores) reforçam que “[t]rata-se de considerar que **o centro da experiência visual da pessoa surda, pensada no contexto da Educação Bilíngue de Surdos, é a Língua Brasileira de Sinais (Libras)**. E isso não pode ser perdido de vista.” Assim, o visual não é apenas fazer uso de recursos didáticos (objetos), é ter a Libras como centro de todo o processo de ensino-aprendizagem e de toda experiência do sujeito surdo.

O lúdico, o despertar da imaginação, da atenção e da curiosidade também é reconhecida e expressa pelos professores quando explicitam o motivo por que contam histórias e quando descrevem as contribuições da contação de história. O bem-estar proporcionado por elas é ressaltado nos depoimentos dos professores quando relatam como os alunos reagem ao assistirem as histórias contadas por eles, conforme excertos a seguir:

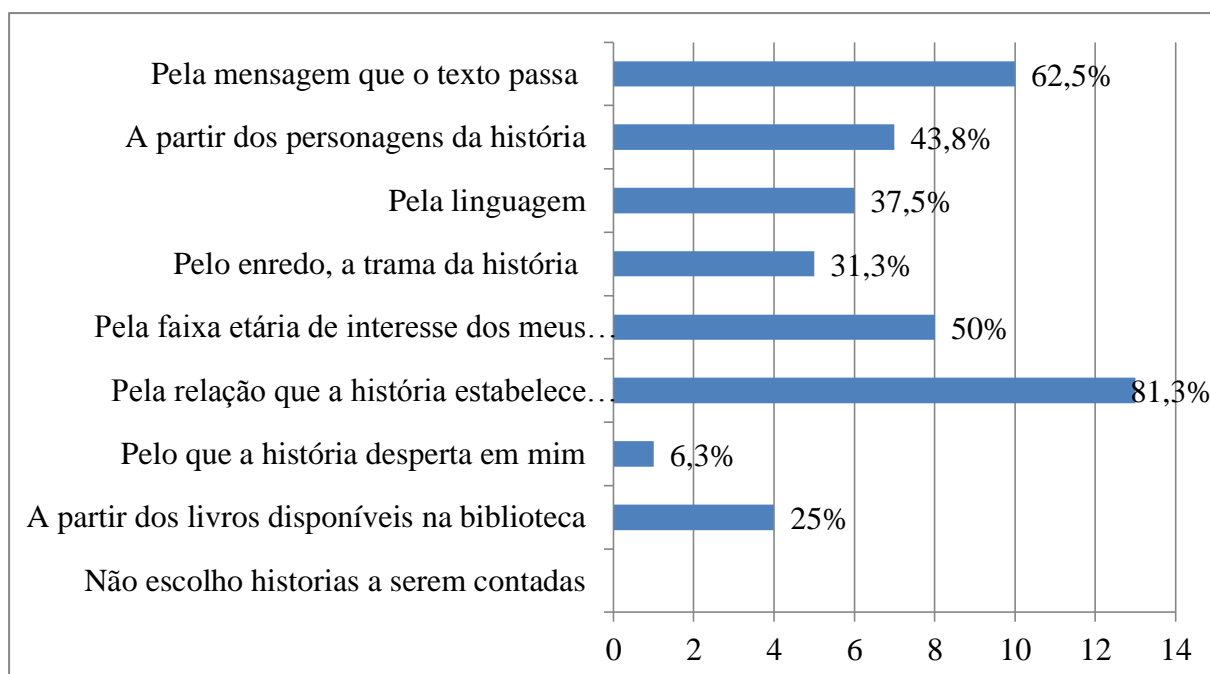
25. Atentos e com muito entusiasmo (P1)
26. Ficam muito felizes e realizados (P2)
27. Ficam contentes e discontraidoa (P3)
28. Gostam muito e se por acaso não conto no dia me cobram (P4)
29. Ficam encantados (P5)
30. Bastante atentos e interessados (P6)
31. Tem interesse em conhecer cada msgem do livro, pois eu incentivo muito (P7)
32. Com satisfação ou admiração ... Depende da história (P8)
33. ELES SENTEM QUE ESTAO DESCOBRINDO O MUNDO. (P9)
34. Despertam interesse e prazer. (P10)
35. Interessados (P12)
36. Fica interessado e se sente incluído.(P13)
37. Percebe se muita satisfação,e empolgação (P14)
38. Eles gostavam (P16)

Em relação ao discurso da professora (P8, excerto 32) que diz “[c]om satisfação ou admiração... Depende da história” é interessante nos reportarmos a autores como Coelho (1999) e Garcia *et al* (2003) que realçam que para encantar o seu espectador é preciso ter entusiasmo e paixão pelo que se conta. Se a história não despertar no contador a emoção e a sensibilidade, ele não conseguirá transmitir sentimentos e provocar admiração e interesse. As ideias de Sisto (2020) dialogam com as ideias das autoras e, ainda segundo o autor, ao escolher uma história, é preciso que se observe se a história tem: conflitos e personagens estimulantes e se tem características cativantes, a ponto de suscitar o desejo por outras histórias; estrutura narrativa e linguagem bem elaborados; se proporciona uma contação adequada ao tempo de concentração da criança; se tem viabilidade de ser passada da linguagem escrita para a oral — no caso da escolha para crianças surdas, possibilidade de funcionar bem em Libras; possibilidade da própria criança preencher lacunas textuais e, por fim, nas palavras do autor, “[n]ão ser óbvio, nem didático, nem moralista, nem doutrinário, nem preconceituoso (principalmente, esquecer de vez essa ideia de que literatura tem que passar mensagem!)” (SISTO, 2020, p. 125).

Com a contribuição desses autores percebe-se que, por vezes, pode estar faltando a observância a alguns desses aspectos na escolha das histórias para a contação escolar, como sugerem os dados do gráfico 2 ao revelarem que os professores, em sua maioria, fazem a escolha da história a ser contada pela relação que a história estabelece com o conteúdo que está trabalhando em sala de aula. Apenas um professor respondeu escolher a história por razões, digamos, literárias, isto é, a partir daquilo que ela pode despertar.

Nesta e em outras questões com esse mesmo formato os respondentes tinham a opção de no campo “outros” pormenorizar ou apresentar uma nova resposta, contudo o uso desse espaço não foi feito pelos participantes. Os participantes ainda poderiam marcar mais de uma opção, portanto, o número de respostas difere do número de respondentes.

Gráfico 2: Como os professores escolhem as histórias a serem contadas



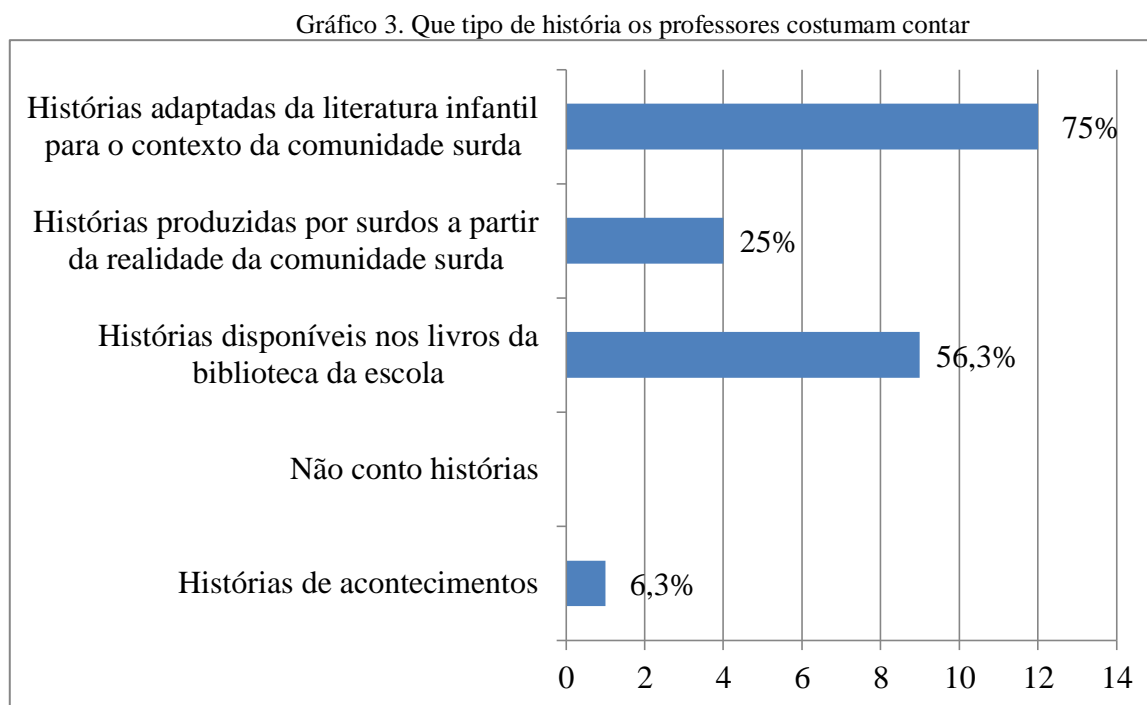
Fonte: Elaboração própria

Fica perceptível que a escolha da história é feita na maioria das vezes com base no tema da história, na mensagem que ela traz e no uso que se pode fazer dela para o ensino dos conteúdos curriculares. Neste sentido, depreendemos que os professores valorizam o uso das histórias para o desenvolvimento cognitivo. Esse processo de escolha mantém íntima relação como as atividades que os professores desenvolvem a partir da história e que iremos comentar mais adiante.

Dos 16 professores que responderam ao questionário, 50% indicaram ainda que escolhem as histórias pela faixa etária de interesse dos seus alunos. Scherner (2022) afirma que boas histórias atingem públicos de todas as idades e propõe menos foco na faixa etária e foco aumentado em aspectos como: o assunto que o público gosta; as experiências artísticas que vamos propor; reflexões, sentimentos e emoções que a história pode proporcionar etc. São interessantes as proposições da autora e compartilhamos das suas ideias. Logo, parece-nos que observar os aspectos citados por Scherner (2022) pode ser mais importante do que a faixa etária, no entanto, a delimitação pela faixa etária pode nortear o trabalho do professor contador iniciante ou aquele que ainda não conhece o seu espectador.

Outro elemento que influencia no interesse das crianças pela história é o tipo de história que se conta. Tendo em vista a importância da literatura surda para os sujeitos surdos, optamos por aproximar as opções dos tipos de histórias aos tipos sugeridos por Mourão (2011), dentro da literatura surda, quais sejam **traduções, adaptações e criação**. Esse foi o

tema de uma das perguntas do questionário e as respostas dos professores estão representadas no Gráfico 3.



Fonte: Elaboração própria

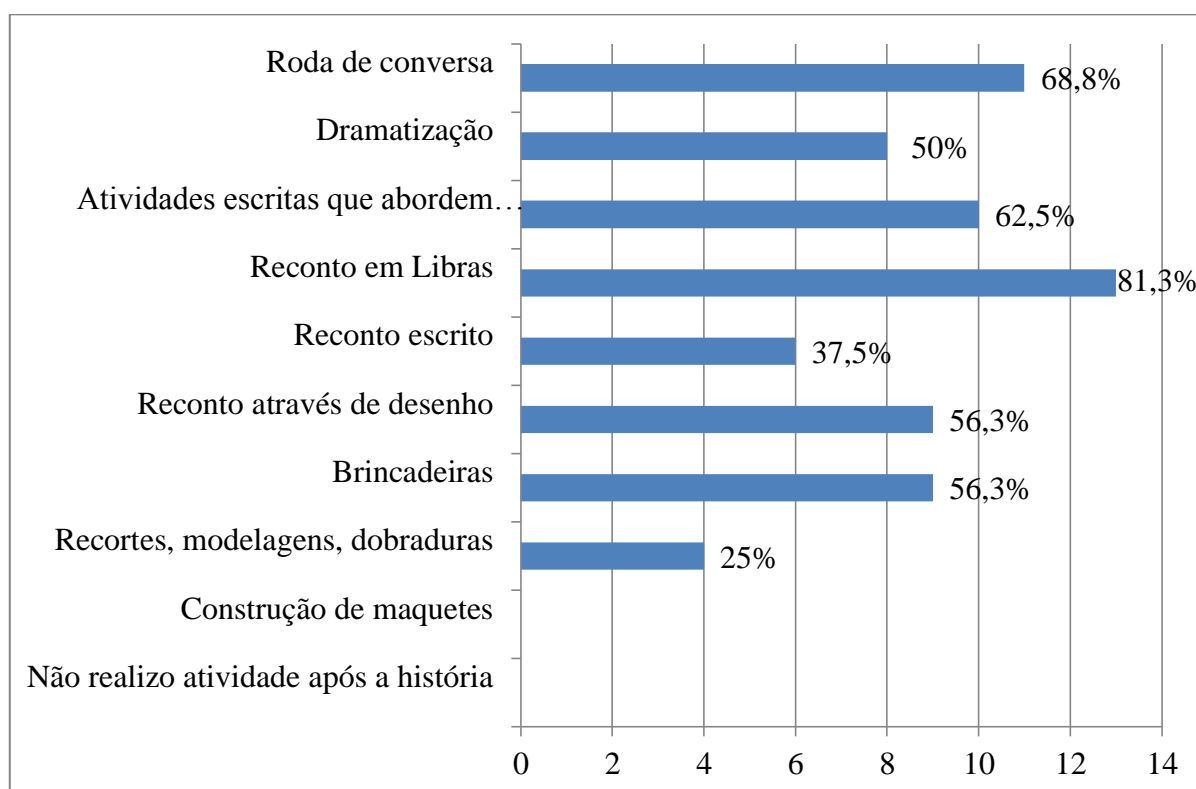
De acordo com os dados da pesquisa, os professores, em sua maioria, contam histórias adaptadas. Em segundo lugar, aparecem histórias disponíveis em livros das bibliotecas. Pressupõe-se que as histórias disponíveis nos livros da biblioteca da escola que são contadas pelos professores em Libras são **traduções**. Observa-se que as **criações**, que são as histórias produzidas a partir da realidade da comunidade surda, são pouco utilizadas pelos professores. O que talvez se justifique por ainda ser pouco encontrada no Brasil. As **traduções**, como já vimos, são importantes para dar acessibilidade aos surdos à literatura existente, assim como as **adaptações** que trazem em seus enredos personagens e elementos da cultura e identidades surdas, mas as **criações** são substanciais para a construção da identidade surda e precisariam estar mais presentes na educação dos surdos. Essa ideia é ressaltada no discurso (transcrição *ipsis litteris*) de uma professora quando relata

Acompanhe uma aluna Surda que se apresentou muito desanimada e triste por ser diferente dos colegas, ela tinha apenas 7 anos, então eu comecei a apresentar os livros de criação literária (história relacionada a comunidade surda, como por exemplo, a ovelhinha surda, bocas mexedeiras, Tibe e Joca) apresentei também alguns livros de adaptados como o patinho Surdo, cinderela Surda, e eu contava a história para toda a turma depois a gente fazia u.A roda de conversa e isso ajudou muito. Percebi que ela melhorou a auto estima e ficou mais alegre e animada com as aulas.

A professora que nos apresenta esse relato trabalha numa escola regular inclusiva, o que nos leva a perceber como as histórias originais com temáticas surdas proporcionam acolhimento e a inclusão da criança, faz sentir “menos diferente”. A criança encontra numa história adaptada ou criada o par surdo que, muitas vezes, ela não tem no espaço familiar ou como colega no espaço da sala de aula.

Ao serem perguntados sobre o tipo de atividades que realizam a partir da história, o Gráfico 4 mostra que 81,3% realizam o reconto em Libras, seguido de 68,8% roda de conversa e 62,5% atividades escritas que abordem conteúdos curriculares.

Gráfico 4. Tipo de atividade realizada a partir da história



Fonte: Elaboração própria

É provável que as atividades de reconto em Libras realizadas pelos professores proporcionem o desenvolvimento linguístico, pois auxiliam os alunos na construção e organização textual sinalizada, auxiliam no desenvolvimento de diálogos e a se expressarem usando recursos linguísticos.

Surpreende-nos ter 68,8% dos professores realizando uma roda de conversa no Ensino Fundamental. Presumia-se que essa prática habitual na Educação Infantil não ocorria com tanta frequência no Ensino Fundamental, se pensarmos pelo ponto de vista de que conversar seria algo “dispensável” em meio à necessidade de aprender a ler e escrever. Mas a roda de

conversa é um espaço de aprendizagem, de conhecer o outro e de expressar opiniões. É um momento de interação, de expressão, de diálogo e construção de conhecimento de mundo e apesar dos professores não se referirem ao desenvolvimento cultural-identitário, o momento da roda de conversa e do relato se tornam momentos de protagonismo dos surdos, como referido por Xavier Neta (2016). Essa concepção é reforçada pelo depoimento de uma professora que relata que “[t]inha uma aluna que sempre depois de uma história, ela queria contar outra semelhante, mas com os personagens de sua família...” (P8).

Em relação às atividades escritas que abordam conteúdos curriculares, o estudo realizado por Xavier Neta (2016) reconhece e comprova o quanto as atividades escritas e o trabalho interdisciplinar associado às narrativas literárias favorecem a compreensão dos conteúdos, o conhecimento de mundo, a ampliação de vocabulário e de conceitos. Mas a autora acautela que é preciso estar sempre atento àquilo que as histórias têm de encantador. Segundo a autora,

[a] obrigação de ter sempre atividades associadas à história coloca em suspensão o prazer de acompanhar a narrativa. O lúdico, a fruição e a imaginação perdem para o ditado, para a escrita de frases e para a responsabilidade de ter que responder à ficha de leitura[...] (XAVIER NETA, 2016, p. 70).

A autora segue com sua análise afirmando que “[n]ão se trata, no entanto, que seja desaconselhado explorar didaticamente os textos apresentados na contação de histórias[...]. Entretanto, é importante priorizar as características artísticas, estéticas e aguçar o pensamento crítico dos alunos sobre a apresentação da narrativa” (XAVIER NETA, 2016, p. 73). A esse respeito, discutimos no artigo *Contribuição da contação de histórias em Libras para a educação de surdos* (artigo1) a importância das atividades serem menos didatizantes, sem perfil de atividade avaliativa ou de aula expositiva.

No gráfico 4 é possível perceber, ainda, que os professores fazem uso de estratégias lúdicas como dramatização, relato através de desenho, brincadeiras, recortes, modelagens e dobraduras, mantendo o deleite proporcionado pelas histórias. Essas atividades, contudo, são realizadas por um número reduzido de professores. Há nas respostas apresentadas no Gráfico 2 (Como os professores escolhem as histórias a serem contadas) e no Gráfico 4 (Tipo de atividade realizada a partir da história) uma aparente indissociabilidade. E, essa aparente indissociabilidade esta no cerne da percepção dos professores em relação à finalidade pedagógica da contação de histórias.

2.7.3 Sintetizando a análise

Ao término da análise do questionário, relacionamos sucintamente o que foi evidenciado: a pesquisa demonstra que 50% dos professores que contam histórias estão atuando nos anos finais do Ensino Fundamental 1, em especial no 5º ano, o que nos surpreende de maneira positiva, uma vez que a contação de histórias é uma prática muito comum e muito realizada na Educação Infantil; poucos professores afirmam contar histórias raramente (apenas 12,5%), mas por outro lado, dos 87,5% restantes, pouco mais de 50% contam com uma certa regularidade (diariamente e semanalmente), o que nos leva a supor que a prática da contação de histórias permanece subutilizada nos anos iniciais no Ensino Fundamental. Outro aspecto relevante é que a maioria dos professores contam as histórias no início e no decorrer da aula e não apenas nos minutos finais como se pressupunha.

Quanto à finalidade da contação, inferimos que a escolha das histórias a serem contadas e das atividades a serem realizadas após a contação está diretamente relacionada ao motivo dos professores contarem histórias e à percepção deles sobre as contribuições da contação de histórias. A maioria dos professores escolhem as histórias pela relação que elas estabelecem com o conteúdo que está sendo trabalhado em sala de aula. Quanto às atividades, realizam em sua maioria: o reconto em Libras, a roda de conversa e atividades escritas que abordem conteúdos curriculares. As atividades mais utilizadas proporcionam o desenvolvimento cognitivo e linguístico, visto pelos professores como contribuições da contação de histórias e motivo pelo qual se importam em realizar essa prática.

Aprendemos que as histórias que as crianças surdas mais necessitam ter contato, as **criações** surdas, são as menos contadas pelos professores e, sem o acesso às produções originais a criança surda pode ser privada de seu desenvolvimento cultural-identitário. Isso muitas vezes pela falta de fomento governamental para que essas produções sejam disponibilizadas nas bibliotecas das escolas ou mesmo pela dificuldade de encontrar essas obras no mercado editorial para aquisição.

2.8 Olhar final

Neste estudo, certos olhares do professor contador de histórias coincidem em muitos aspectos com as representações que encontramos no estudo promovido por Xavier Neta (2016). É coincidente a finalidade das histórias enquanto recurso pedagógico para um trabalho interdisciplinar na busca do desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças

surdas. O nosso estudo amplia as percepções sobre a contação de histórias quando revela em que medida os professores têm se utilizado dessa prática e que tipo de atividades tem utilizado para dar visibilidade às suas contribuições.

No próximo artigo, o nosso estudo complementarará ainda o estudo de Xavier Neta (2016) no que diz respeito a proposta da autora de que pesquisas sejam feitas sobre a dinâmica das histórias. No artigo 3, discutiremos como têm sido a dinâmica da contação de histórias nas escolas, revelando quais as modalidades de contação mais utilizadas pelos professores e quais aspectos linguísticos e extralinguísticos compõem a performance do professor para tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva.

Depreendemos com essa pesquisa que, de certa forma, a contação de histórias tem sido utilizada pelos professores, mas ainda temos um número significativo de professores que não têm a contação de histórias como parte de sua rotina. Concebemos, ainda, que os professores participantes da pesquisa consideram que a contação de histórias tem uma influência positiva nos estudantes, pois além de proporcionar o desenvolvimento, promovem o bem estar. No entanto, os participantes desta pesquisa não expressam o uso dessa prática como potencializadora do desenvolvimento cultural-identitário. Ademais, falta uma literatura genuinamente surda, que trabalhe mais as questões de constituição do sujeito surdo no mundo, a partir do lugar da visualidade, da surdez como presença de algo e não como falta de algo (KARNOPP, 2008). Consideramos ser imprescindível que a literatura surda — em especial as **criações** — e a contação de histórias sejam também vistos pelos professores como elementos eficazes na promoção do desenvolvimento cultural-identitário, pois a literatura surda representa um dos principais artefatos da cultura surda.

Deste artigo, fica a provocação de que ainda é preciso levar ao conhecimento dos professores o que é literatura surda, a sua importância e a importância da contação de histórias para a construção da identidade surda. Não podemos desconsiderar que os sujeitos surdos fazem parte de um grupo que tem sua cultura e identidade construídas em contraposição ao padrão hegemônico da audição, tornando-se papel da escola oportunizar aos surdos encontros com a sua cultura a partir do diálogo surdo-surdo, surdo-ouvinte fluente em língua de sinais e a partir do encontro com obras da literatura surda, em especial com as **criações**.

2.9 Referências

ALELIBRAS, *Tibi e Joca – Uma história de dois mundos*. YouTube, 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G8aEG6wjIyc&t=107s>; acesso em 22 out. 2022.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

BEDRAN, Bia. *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

BISOL, Cláudia. *Tibi e Joca: uma história de dois mundos*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº. 14.407, de 12 de julho de 2022. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece o compromisso da educação básica com a formação do leitor e o estímulo à leitura. Brasília: Diário Oficial da União, 13 jul. 2022.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a educação infantil : Introdução*. V.1. Brasília: MEC, 1998.

BUSATTO, Cléo. *A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CADA ENCONTRO EU CONTO UM CONTO. *O Feijãozinho Surdo*, YouTube. 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=oFc42M8N1XI&t=65s>; acesso em 22 out. 2022..

CANDIDO, Antônio. A literatura e a formação do homem. In: *Textos de intervenção*. São Paulo: Duas Cidades, 2002, p. 77 - 92.

CÂNTIA, Aline; CHAGAS, Fernando (Orgs). *Narração artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021.

COELHO, Betty. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.

FLECK, Felícia de Oliveira. *A identidade como narrativa: histórias de contadores de histórias em Santa Catarina*. 2018. 213fls. Tese (Doutorado em Ciências da Informação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis.

GARCIA, Walkíria. *et al. Baú do professor: histórias e oficinas pedagógicas*. Manual. V. 5. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

KARNOPP, Becker Karnopp. KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produções, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p. 91-112.

KUCHENBECKER, Liège Gemelli. *O Feijãozinho surdo*. Tradução: Erika Vanessa de Lima Silva e Ana Paula Gomes Lara. Canoas: Editora da ULBRA, 2009.

MÃOS AVENTUREIRAS, *A viagem*. YouTube, 22 de agosto 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=464s>. Acesso em: 24 maio 2021.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p.71-90.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. *A beleza e a luta das mãos: representações na literatura surda*. Curitiba: Appris, 2020.

ROSA, Fabiano Souto. O acervo da literatura surda no Brasil: uma riqueza ao alcance das mãos. In: *Semana de lives em libras comemorativo ao dia profissional de letras*. Transmitido ao vivo em 23 de maio de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=V5ZWci7z3Ko>; acesso em 23 mai. 2020.

ROSA, Fabiano Souto. KLEIN, Madalena. O que sinalizam os professores surdos sobre literatura surda em livros digitais. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. (Orgs.). *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações*. Canoas: ULBRA, 2011, p. 91-112.

SANNA, Francesca. *A viagem*. Tradução: Fabrício Valério. São Paulo: VR Editora, 2016.

SANTOS, Rosilene Aparecida Froes. *Literatura surda: A escrita de si e a constituição identitária do Sujeito Surdo*. 2020. 125fls. Dissertação (Mestrado em Letras/Estudos Literários) — Universidade Estadual de Montes Claros. Montes Claros, 2020.

SCHERNER, Flávia. Faixa etária. In: *O maravilhoso curso de contação de histórias da Fafá*. Módulo 1 – Literatura infantil. Plataforma Hotmart. Curitiba, 2022.

SILVEIRA, Carolina Hessel; KARNOPP, Lodenir Becker; ROSA, Fabiano Souto. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2011.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

SOUSA, Carla. *Biblioterapia e mediação afetiva da literatura*. Florianópolis: Ed. da Autora, 2021.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2021. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo; acesso em: 08 mai. 2021.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida (Orgs). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Fundamentos históricos e conceituais para curricularização da Libras como primeira língua*. V.1. Petrópolis: Arara Azul, 2021. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução: João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2008.

XAVIER NETA, Celina Nair Xavier. *“Senta, que lá vem história!”* Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. 2016. 132fls. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2016.

Contar histórias em Libras na escola: apontamentos sobre a performance do professor contador

Telling stories in Brazilian Sign Language (BSL) at school: notes on the performance of the storyteller teacher

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias em Libras capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos. Para esse propósito, fundamentamos em Costa (2015) e Sutton-Spence (2021) para tratar dos aspectos linguísticos e extralinguísticos. Do ponto de vista metodológico, aplicou-se um questionário *on-line* a professores de surdos, com questões discursivas e de múltipla escolha; realizou-se entrevista com uma professora de escola bilíngue e analisou-se um vídeo de contação de histórias do canal do *YouTube Professora Adriana — Libras*. Os resultados apontam que dentre os elementos linguísticos e extralinguísticos da performance do professor contador, a fluência (linguístico) e a organização do ambiente (extralinguístico) são inegociáveis para que a prática da contação de histórias ocorra de forma atrativa e contributiva para os alunos surdos. Os demais elementos linguísticos e extralinguísticos estarão presentes na performance, mas ganharão mais ou menos destaque e, serão, mais ou menos determinantes da prática a depender da modalidade de contação escolhida pelo professor contador de história.

Palavras-chave: Contação de histórias. Libras. Professor contador. Aspectos linguísticos e extralinguísticos. Performance.

Abstract: This article aims to analyze linguistic and extralinguistic aspects of the performance of storyteller teachers in Brazilian Sign Language (BSL), capable of making the practice of storytelling more attractive and helpful for deaf students. For this purpose, we base on Costa (2015) and Sutton-Spence (2021) to address linguistic and extralinguistic aspects. From the methodological perspective, an online questionnaire was applied to teachers of the deaf, with discursive and multiple-choice questions; an interview was conducted with a teacher of a bilingual school and a video about storytelling from a YouTube channel: *Professora Adriana - Libras* was analyzed. The results indicate that among the linguistic and extralinguistic elements of the storyteller teacher's performance, fluency (linguistic) and organization of the environment (extralinguistic) are non-negotiable for the practice of storytelling to occur in an attractive and contributory way for deaf students. The other linguistic and extralinguistic elements will be present in the performance, but will gain more or less prominence and will be more or less determinant of the practice depending on the type of storytelling chosen by the storyteller teacher.

Keywords: Storytelling. Brazilian Sign Language (BSL). Storyteller teacher. Linguistic and extralinguistic aspects. Performance.

3.1 Vai começar o artigo...

*Um conto serve para tudo e para nada!
Para mim, um conto serve para tudo, quando estamos abertos para recebê-lo e para nada, se não o deixamos chegar com a verdade que o acompanha!* (ORDONES, 2022, p. 32).

A epígrafe que inicia este artigo nos faz pensar, de alguma maneira, nas possibilidades de uso das histórias. Ao se contar histórias, espera-se encantar o espectador, espera-se proporcionar a partir dela um momento de entretenimento, de fruição, de imaginação ou espera-se que seja o começo para um trabalho com um objetivo pedagógico específico. Já apresentamos essas possibilidades no artigo 1 — *Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos*, dando destaque à possibilidade de as histórias contribuírem para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário de alunos surdos dentro do ambiente escolar, ainda que as intencionalidades por parte do professor não estejam postas.

É importante salientar que quando falamos das contribuições da contação de histórias para a educação de surdos, falamos sempre em “potencial/possibilidades” e em como as histórias podem alavancar o desenvolvimento. Consideramos que esse desenvolvimento, entre outras questões, pode ser favorecido, também, na e pela performance do contador da história. Há um conjunto de elementos linguísticos e extralinguísticos da contação de histórias que compõe o que chamamos de performance e que tem efeitos no espectador antes, durante e depois da história. Interessa-nos, portanto, saber: quais são os aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos?

A partir deste questionamento, o objetivo deste artigo é analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores contadores de histórias em Libras que sejam capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos. Logo, a proposta deste artigo não é prescrever como deve ser a contação de histórias em Libras, tampouco apontar um modelo preferencial ou um jeito “certo” de contar histórias, muito menos apontar um modelo que seja melhor que outro. Apesar disso, não iremos nos furtar de evidenciar o que funciona e o que caracteriza uma performance como capaz de criar engajamento, conexão, gerar emoções e aprendizagens. Acreditando que “um conto pode servir para muitas coisas” e que é a performance que abre as portas para que o espectador possa receber o conto e “a verdade que o acompanha”, o que queremos é entender como

professores contadores de histórias têm feito e quais são os aspectos que compõem essa prática e que, quando observados, transformam a experiência em algo significativo com capacidades de repercussão da contação na formação dos sujeitos surdos.

A fim de atingir o objetivo proposto, nas próximas seções, apresentaremos inicialmente os caminhos metodológicos percorridos. Em seguida, três seções teóricas substanciais para o entendimento da performance do contador de histórias são apresentadas: na seção intitulada *Contadores de histórias e suas performances* abordamos o contador de histórias tradicional e o contemporâneo e as marcas de suas performances; na seção *As modalidades de contação* tipificamos cinco modalidades de contação de histórias mais utilizadas pelos professores de surdos participantes da pesquisa. Na seção, *A performance e seus elementos linguísticos e extralinguísticos* partindo do que Costa (2015) e Sutton-Spence (2021) discutem, refletimos sobre os aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de professores que tornam a prática da contação de histórias uma experiência mais atrativa e contributiva. Na sequência, analisamos um vídeo²⁵ de contação de histórias do canal do *YouTube Professora Adriana — Libras*, destacando a modalidade de contação utilizada e os elementos determinantes da performance da professora.

As três seções teóricas aliadas à seção de análise permitirão ao leitor o entendimento dos principais aspectos de uma performance e de como esses elementos podem ser usados de forma mais atrativa e contributiva nos processos. Por fim, apresentamos as considerações finais sobre as discussões realizadas.

3.2 Os caminhos metodológicos percorridos

Nesta seção, apresentaremos os caminhos metodológicos percorridos, detalhando os instrumentos de pesquisa utilizados, questionário e entrevista, e relatando sobre a seleção do vídeo para análise. Apontando ainda brevemente para os referenciais teóricos mobilizados para a compreensão da performance do professor contador de histórias em Libras.

A fim de perceber como os professores de surdos têm contado histórias nas escolas, foi elaborado e aplicado via plataforma *Google* um questionário semiestruturado (apêndice B) dividido em seis seções intituladas: *Perfil do professor participante*, *Sobre o contar histórias*, *Ainda sobre o contar histórias*, *Geral* e *Perguntas não obrigatórias*, contendo vinte

²⁵ A opção por analisar apenas um vídeo deve-se ao fato de a professora ser de escola bilíngue e a mesma contação gravada em vídeo ter sido feita presencialmente no espaço escolar, conforme mostra o instagram da instituição.

questões de múltipla escolha e dez questões discursivas no total. Neste estudo privilegiamos principalmente a questão 22: *Você utiliza algum recurso para contar a história (livro, desenho, gravura, objeto)? Qual e por quê?*, e a questão 18, da seção *Perguntas não obrigatórias, em que os respondentes poderiam fazer relato de experiências vivenciadas com a contação de histórias e disponibilizar vídeos seus contando histórias*.

O questionário circulou por *e-mail* e *WhatsApp* no período de vinte e cinco de novembro de 2021 e seis de abril de 2022 e obtivemos um total de 18 (dezoito) respondentes. No entanto, optamos por utilizar 16 (dezesesseis) formulários respondidos, tendo em vista que uma das respondentes em nenhum momento atuou com estudantes surdos e outra, mesmo tendo ministrado aulas para surdos, afirmou não contar histórias. Os 16 professores de surdos considerados nesta pesquisa, então, são contadores de histórias, habitam diferentes regiões do país e atuam em escolas inclusivas, escolas inclusivas com classe bilíngue, escolas especiais ou escolas bilíngues. Para resguardar a identidade dos professores participantes eles serão identificados pela letra P (Professor) seguida de um número (P1, P2, P3...).

Dos participantes que responderam ao questionário, 10 manifestaram a disponibilidade de conceder uma entrevista. Desses selecionamos 05, sendo 02 professores surdos (atuantes em escola bilíngue) e 03 ouvintes (01 que atua em escola bilíngue, 01 em escola regular inclusiva e 01 em escola especial). Apesar de nossos contatos, apenas uma professora respondeu se disponibilizando a participar da entrevista semiestruturada (as perguntas podem ser conhecidas no apêndice D).

Para a escolha de uma contação para a análise, pesquisamos no *Google* e *YouTube* pela expressão “contação de histórias em Libras” e apesar de experienciar a dificuldade de encontrar vídeos específicos de professores de surdos, encontramos espaços virtuais que disponibilizam vídeos que podem ser utilizados por professores tanto para se inspirarem quanto para selecionarem vídeos a serem passados para as crianças. Dentre eles encontramos: i) o canal *Fundamental para Todos*²⁶, com conteúdo de disciplinas do Ensino Fundamental em Libras, glossário e contações de histórias; ii) O site *LIBRANDO – compartilhando literatura surda*²⁷, que disponibiliza produções literárias em Libras de diferentes contadores de histórias — surdos e ouvintes — utilizando diferentes recursos na contação. Além das

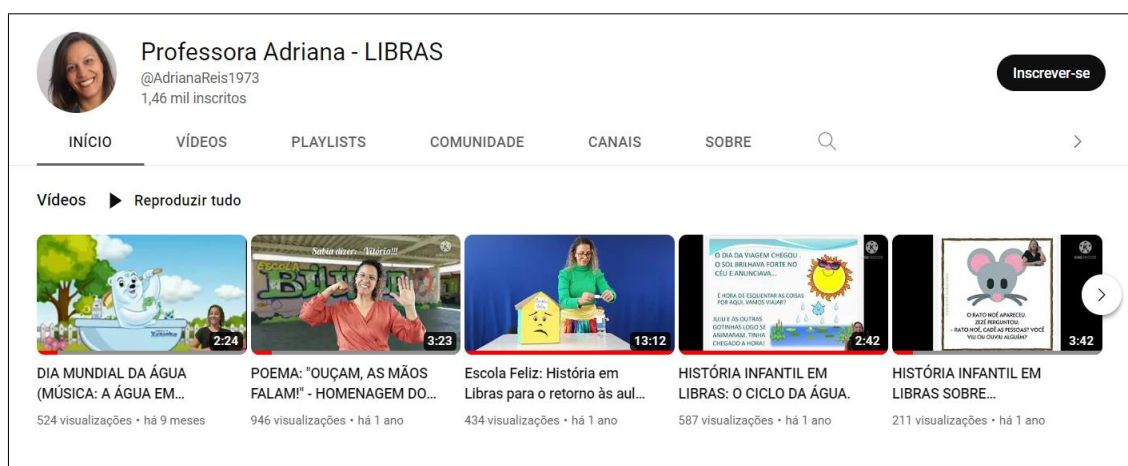
²⁶ <https://www.youtube.com/@FundamentalParaTodos>; acesso em 26 out. 2022.

²⁷ <https://librando.paginas.ufsc.br/apresentacao/>; acesso em 26 out. 2022.

contações de histórias, o site traz dicas literárias, produções acadêmicas, informações sobre literatura surda e links de outros sites literários.

Uma vez que neste estudo focalizamos a performance de professores contadores, selecionamos uma história disponível no canal *Professora Adriana Libras*²⁸, indicado por uma respondente do questionário e participante da entrevista dessa pesquisa, colega de trabalho da professora Adriana. A professora Adriana trabalha na Escola Bilíngue de Taguatinga²⁹. Segundo informação da colega, a professora passou a postar suas aulas no canal durante a pandemia da Covid-19. São sessenta e dois vídeos disponíveis com conteúdo de Matemática, História, Geografia, Ciências, Português como L2, música em Libras, poemas e sete vídeos de contação de histórias. O vídeo escolhido para este estudo é *Escola Feliz: História em Libras para o retorno às aulas presenciais*³⁰. A Figura 1 mostra o perfil inicial do canal da professora e o vídeo escolhido para essa análise:

Figura 1: Perfil inicial do canal *Professora Adriana Libras*



Fonte: Canal *Professora Adriana Libras* no YouTube

A escolha se deu por ser uma história contada por uma professora de escola bilíngue e por termos indícios de que a contação foi feita também presencialmente, da mesma forma que foi apresentada em vídeo. Assim, temos um contexto real de instituição escolar bilíngue, o que torna a nossa análise salutar para inspirar professores que queiram contar histórias.

Para a concepção dos aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance do professor contador trazemos os estudos de Costa (2015) e Sutton-Spence (2021). Costa (2015)

²⁸ <https://www.youtube.com/@AdrianaReis1973/videos>; acesso em 26 out. 2022.

²⁹ A Escola Bilíngue de Taguatinga é a primeira escola bilíngue para surdos da rede pública de Brasília - DF. Atende estudantes surdos desde a Estimulação Linguística Precoce até o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos nas três etapas.

³⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=kLJSuPo3-Q4>; acesso em 26 out. 2022.

objetiva compreender os aspectos linguísticos e extralinguísticos da sinalização de histórias — de um grupo de alunos de um curso de aperfeiçoamento em Libras — que influenciam positiva ou negativamente na compreensão da mensagem, para isso foca de modo específico nas inadequações e nos erros cometidos pelos estudantes e que levam ao comprometimento do entendimento da mensagem. Notadamente a autora não discute a performance na sinalização das histórias, mas apresenta aspectos que consideramos salutar para a performance e aponta como é melhor utilizá-los para atrair a atenção do espectador e produzir compreensão da mensagem.

Já Sutton-Spence (2021) ocupa-se especificamente da performance, referindo se a ela como performance literária e a contação de histórias integra essa performance literária. No seu livro, *Literatura em Libras*, Sutton-Spence (2021) busca focar nos recursos da língua de sinais para criar fortes imagens visuais para a performance no contexto artístico. Neste sentido, são elencados pela autora elementos da linguagem estética da Libras importantes para criar narrativas fortemente visuais e gerar emoção nos espectadores.

Diante da ausência de referenciais sobre a performance de professores contadores de histórias em Libras nas escolas, neste estudo, os aspectos a serem considerados partem do que essas duas autoras discutem.

As categorias de análise foram definidas a partir desses dois referenciais teóricos — Costa (2015) e Sutton-Spence (2021) — e divididas em duas macrocategorias: aspectos linguísticos e aspectos extralinguísticos que, por sua vez, se subdividem em outras categorias. Os aspectos linguísticos contemplam na análise os classificadores, a incorporação e o ritmo. Nos aspectos extralinguísticos são analisadas a organização do ambiente, vestimentas e acessórios.

3.3 Contadores de histórias e suas performances

Esta é uma história muito antiga, que minha avó me contava quando eu era pequenina. Quem lhe contou foi o seu avô, que por sua vez a escutara de sua mãe, quando pequeno. Onde ela ouvira, não sei. Vou contá-la como minha avó costumava fazer (GARCIA, 2003, p. 62).

A decisão de iniciar essa seção com essa fórmula mágica³¹ de começar a contar uma história deve-se em primeiro lugar por considerarmos que a fórmula mágica faz parte da performance do contador e é ela a responsável por abrir as portas para que o espectador receba o conto e entre no mundo da imaginação. Em segundo lugar, essa fórmula retrata a figura de um contador de histórias que aprendeu a contar uma história com uma geração familiar de forma despretensiosa, sem se pensar em técnicas.

Com origem na tradição oral, a figura do contador de histórias e sua performance se transformou ao longo dos anos. Da narrativa tecida ao redor da fogueira, pelos bardos, as histórias ganharam espaço e passaram a ser contadas em diferentes momentos e locais, por diferentes pessoas, com recursos distintos.

Busatto (2013) aponta dois tipos de contadores de histórias: o tradicional e o contemporâneo. Para a autora, o contador tradicional é aquele que faz parte de um grupo social e se revela no seio da sua comunidade. A sua ação atravessa o tempo pelos caminhos da recordação. Recordação no sentido de “[...] trazer para o coração o que estava na memória, e fazer da memória um coração [...]” (BUSATTO, 2013, p. 13). Em relação à performance desse tipo de contador, a autora destaca que alguns deles preferem deixar que a narrativa aconteça naturalmente em meio a alguma atividade que estejam realizando, como enquanto preparam o almoço, costuram, bordam ou fazem tricô, por exemplo.

A autora revela, ainda, a necessidade do contador tradicional legitimar as suas histórias com enunciados como o que abre esta seção. A contação se dá de forma descontraída, sem se deixar abalar pelo barulho que porventura possa ocorrer ao seu redor; na posição sentada, com os braços cruzados sobre o colo, e as mãos só se mexem para dar formato a um objeto ou indicar algo no espaço. A narrativa se constrói por vezes, mesclando diferentes versões de histórias tradicionais e, talvez, pela própria história da contadora num ato de recordação do seu imaginário infantil. Ao finalizar uma contação, deixa uma reticência no ar, como se quisesse dizer que a história continua, que tem algo mais para acontecer e esse algo mais a acontecer fica por conta da imaginação do espectador.

Para Café (2015), os contadores de histórias tradicionais

³¹ Fórmula mágica ou senha mágica é o nome dado por Garcia (2003, p. 61) à maneira de começar a contar uma história. Outras fórmulas mágicas sugeridas pela autora são: *Era uma vez... Foi uma vez... Há muito... muito tempo... No tempo em que as pedras não eram duras...*

[...] são aqueles cujos saberes populares tem (*sic*) origem nas observações cotidianas, diferentes dos [contadores contemporâneos] que já frequentaram uma academia e misturaram seus conhecimentos e vivências a estudos científicos e experimentos já sistematizados. Percebo que, mesmo entre os contadores tradicionais, há diferenças significativas entre os vários tipos de localidades, na forma, conteúdo e objetivos. Assim como são diferentes os enfoques dos pesquisadores que envolvem o contador de história (CAFÉ, 2015, p. 84).

Percebemos que as ideias de Busatto (2013) e Café (2015) se aproximam e se complementam. Busatto (2013) dialoga com Café (2015) quando evidencia que cada época e cultura têm percepções diferentes e, portanto, podem escolher caminhos diferentes para a contação de histórias. Em relação ao contador de histórias contemporâneo, Busatto (2013, p. 09) o define como sendo “aquele sujeito-contador da atualidade, o qual elegeu a expressão ‘contador de histórias’ para definir uma profissão [...]”. Nas palavras de Busatto (2013), o contador contemporâneo tem uma performance mais elaborada que um contador tradicional, ele se prepara para sua apresentação; organiza o espaço da contação; usa figurinos, acessórios e traz consigo objetos. Promove encontros, estuda, busca por técnicas, adota critérios de seleção das histórias a serem contadas e de apresentação. Ele está em diferentes lugares: escolas, bibliotecas, hospitais, parques, praças e no meio digital.

Para Busatto (2013, p.97), “[a]bordar a performance do contador de histórias na era digital [...] implica uma mudança de foco, de entendimento e aceitação de outras perspectivas e paradigmas do aprendizado e da fruição dessa arte”. Implica pensar, provoca a autora, em como encadear emoções, gerar percepções de imagens, expressões faciais e corporais no espaço diminuto que se tem. E, é preciso pensar nesses aspectos, pois a contação de histórias em espaços não convencionais, como o digital, tem crescido muito nos últimos anos, em especial, nos anos de 2020 e 2021, em virtude da pandemia da Covid-19.

Ao trazer essas figuras do contador de histórias para a vivência de uma criança surda, essa figura do contador tradicional é exceção, em especial nas famílias em que a criança surda é filha de pais ouvintes, tendo em vista que a maioria das famílias ouvintes não sabe a língua de sinais. A criança surda, neste caso, pode ter contato com esse contador tradicional no seio da comunidade surda e das associações de surdos. No entanto, possivelmente esse contato com a comunidade surda para crianças surdas, filhas de pais ouvintes, assim como o contato com a língua de sinais, só se dará tardiamente.

Já a figura do contador de histórias contemporâneo para surdos já é possível de ser identificada, ainda que timidamente, em alguns lugares do país. Para além dos canais do *YouTube* já citados neste trabalho, podemos citar o grupo *Mãos de Fadas*³², de São Paulo, que conta histórias em Libras e em Português, simultaneamente, e uma família de surdos, que no canal do *YouTube Varinha Libras Kids*³³ presenteia o espectador com histórias através da *Maleta de contação de histórias* com uma performance elaborada e diversificada, o trabalho deles pode ser acompanhado também em outras redes sociais.

Levando-se em consideração o que foi dito anteriormente em relação a surdos nascidos em famílias de ouvintes, esse crescimento no meio digital mostra-se decisivamente positivo para os surdos, pois permite o acesso às contações de histórias em Libras àqueles que não têm a oportunidade de vivenciá-las na família e nem na comunidade surda.

Antes de finalizar essa seção, lembramos aqui das palavras de Café (2015):

[m]ais importante do que ficar classificando quem pertence a um ou outro grupo é entender a extensão e os significados desses tipos de contadores, para encontrar seu próprio caminho, que não precisa ser igual ao de ninguém. Tradicional ou não, todos os tipos de contadores têm seu lugar na atualidade (CAFÉ, 2015, p. 83).

Compartilhamos da ideia da autora e entendemos que encontrar o próprio caminho é construir a própria performance. Uma performance “entendida não apenas como emissão da palavra, transmissão de conhecimentos, mas corporificada e complexa” (DUARTE; CANDIA, 2022, p.146). Uma performance com base em “elementos diversos (palavra, cena, corpo, espaço e todos os sentidos compartilhados) e não fragmentados; não necessita de ordem ou direcionamentos, porque o processo ganha direção no estar com as crianças [...]”(DUARTE; CANDIA, 2022, p.146). Uma performance que “[...] requer um tipo de compreensão a respeito da sua complexidade, não podendo ser apenas vista e interpretada meramente por mecanismos de racionalidade técnica, mas captada por todos os sentidos, percebida em toda a sua integralidade, contexto e potencialidade [...]” (DUARTE; CANDIA, 2022, p.147). Uma performance, entendida dessa forma, será uma performance única, capaz de trazer significado às histórias contadas.

³² <https://grupomaosdefada.webnode.page/>; acesso em 16 jan. 2023.
<https://pt-br.facebook.com/grupomaosdefada/> acesso em 16 jan. 2023.

@maosdefada_libras; acesso em 16 jan. 2023.

³³ <https://www.youtube.com/@varinhalibraskids5381>; acesso em 16 jan. 2023.

@varinha.libras; acesso em 16 jan. 2023.

Como este artigo considera a perspectiva da contação de histórias em Libras na escola, o que importa é pensar a performance servindo a processos educacionais (sendo a fruição um deles, não nos esqueçamos). Para isso é preciso pensar a performance como ação que mobiliza recursos didático-pedagógicos para além da língua e do corpo e que, como diz Duarte e Canda (2022), deve ser compreendida na sua integralidade. Considerando que a performance é condicionada pelos recursos que o contador escolhe utilizar, assim como pelo tipo de contação escolhida, é preciso pensar nos tipos de contação presentes nas escolas de surdos e quais os elementos que compõem a performance em cada uma dessas modalidades; é sobre isso que falaremos a seguir.

3.4 As modalidades de contação de histórias

Como apresentado na seção metodológica, partindo do questionário respondido por professores de surdos contadores de história, do conhecimento empírico dessa autora e do conhecimento da literatura sobre contação de histórias para ouvintes — Coelho (1999) e Garcia *et al* (2003) — pudemos depreender cinco modalidades de contação de histórias mais frequentemente utilizadas pelos professores de surdos, quais sejam: **i) simples narrativa; ii) contação com o livro literário; iii) contação com gravuras, imagens e desenhos; iv) contação com sucatas, objetos e acessórios e v) contação com linguagem e recurso teatral.** O quadro abaixo mostra de maneira simplificada essas modalidades, os recursos e uma breve descrição. Em seguida, discorreremos sobre cada uma delas. No artigo 1 intitulado *Contribuições da contação de histórias em Libras para a educação de surdos*, também, podem ser encontradas informações sobre algumas dessas modalidades.

Quadro 1: Modalidades de contação de histórias

Modalidade	Recursos	Breve descrição
Simple narrativa.	Linguísticos.	A contação se dá sem uso de recursos materiais, apenas recursos linguísticos são usados.
Contação com o livro literário.	Livro literário e recursos linguísticos.	A contação se dá com o suporte do livro. O contador, normalmente posiciona-se sentado, apoiando o livro no peitoral, para ter as mãos livres para sinalizar. É preciso considerar o número de espectadores para que se tenha uma boa visualização das imagens.

Contação com gravuras, imagens e desenhos.	Gravuras, imagens, desenhos e os recursos linguísticos.	O contador utiliza-se das gravuras, imagens e desenhos que podem ser afixadas numa parede, ou quadro ou serem mostradas gradativamente a partir dos acontecimentos da história. Também podem ser exibidas com o auxílio do <i>PowerPoint</i> e um projetor de imagens.
Contação de histórias com sucatas, objetos e acessórios.	Sucatas, objetos, acessórios e recursos linguísticos.	O contador utiliza-se de materiais de sucatas que não sofrem intervenções artísticas, mas ainda assim conseguem representar os personagens das histórias pelo seu formato e manuseio por parte do contador. Os acessórios e objetos são manuseados de forma a não prejudicar a visualização da sinalização.
Contação com linguagem e recurso teatral.	Linguagem teatral, dramatização, fantoche de vara, caixa de sombras, técnica Vernáculo Visual – VV (mímica, técnicas de teatro e cinematográfica) e recursos linguísticos.	O contador de histórias utiliza-se da linguagem e dos recursos teatrais pontualmente, de forma bem dosada sem transformar a contação em um espetáculo teatral.

Fonte: Elaboração própria

Segundo Coelho (1999, p. 31), a **simples narrativa** “[n]ão requer nenhum acessório e se processa por meio da voz do narrador, de sua postura. Este, por sua vez, com as mãos livres, concentra toda sua força na expressão corporal.” Na contação de histórias em Libras a **simples narrativa** se processa por meio da sinalização do contador, da sua expressão corporal e facial. São utilizados, portanto, apenas recursos linguísticos.

Acerca da **contação de história com o livro literário**, Coelho (1999, p. 32) afirma que “[h]á textos que requerem, indispensavelmente, a apresentação do livro, pois a ilustração os complementa (sic).” Mesmo quando não é este o caso, o livro é muito utilizado pelos professores nas contações de história. Coelho (1999, p. 33) afirma que “[...] pela beleza do tema e integração gráfica, [os livros] devem ser mostrados durante a narrativa. Essa apresentação, além de incentivar o gosto pela leitura (mesmo no caso dos ainda não alfabetizados), contribui para desenvolver a seqüência (sic) lógica do pensamento infantil”. Concordamos com Coelho (1999) e ressaltamos que, quando a contação é feita com o livro físico, estamos inserindo o livro na vida da criança surda. Ela vê que o livro é um portador de

histórias e isso desperta o interesse de ir em busca desse mesmo livro, de outros livros e de outras histórias aportadas em livros.

O *Referencial para o Ensino de Libras como L1 da Educação Infantil* sugere posicionamento do professor quando vai contar uma história para um bebê³⁴ surdo que consegue se sentar, tendo o livro como suporte para a contação. Na posição indicada no Referencial o professor sinaliza

[...] na frente do bebê, observando a altura de sua posição com relação a ele: se o bebê está sentado no chão, o professor deve sentar-se no chão, se o bebê está sentado em uma cadeira, o professor deve sentar-se de modo que fique na altura do bebê” (STUMPF; LINHARES, 2021, p.59-60).

Os autores lembram que

[o] momento do conto, entretanto, apresenta características peculiares. Por se tratar de um gênero específico, o estilo da sinalização pode vir carregado com sinais que ocupam um espaço de sinalização maior, uso recorrente de classificadores, e expressões faciais e corporais específicas, de maneira que, a depender da situação, o professor pode escolher não sentar no chão na frente de bebês e preferir ficar em pé para contar as histórias. As expressões faciais e corporais são muito usadas pelos professores com os bebês. Eles percebem que a expressão facial do professor tem algum significado e também que professores executam uma expressão facial e logo fazem um sinal. Essa sequência de ações funciona como mensagem para o bebê, que percebe e imita o adulto. Nessa fase de inicial (sic) da comunicação, a visualidade ocupa espaço primordial na interação entre professores e bebês (STUMPF; LINHARES, 2021, p. 60-61).

As observações feitas na citação acima devem ser consideradas por professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental também. O relato da professora (P4) confirma a utilização da posição sentada para a contação de histórias. A professora descreve que faz a contação de histórias com o apoio do livro, sentada, com os alunos sentados à sua frente, mostra a cena para todos os alunos, firma o livro na sua frente (encosta o livro no tronco), apoia o livro no colo e sinaliza. É possível, neste caso, segundo a professora, fazer uma “cola” da glosa³⁵ e colocar na capa do livro para consulta durante a contação. É interessante a

³⁴ O *Referencial para o Ensino de Libras como L1 da Educação Infantil* considera como bebê a criança com idade entre 0 a 1 ano e 6 meses.

³⁵ A glosa corresponde a um rascunho da história ou do texto que se quer traduzir sem se fazer a tradução literal ou sem se fazer parecer um português sinalizado. É um texto escrito usando palavras grafadas em maiúsculas e símbolos de acordo com a gramática da língua de sinais. Preparar a glosa antes de uma tradução ou contação de histórias é relevante, pois a organização das frases em língua de sinais vai dar sentido à mensagem para os sujeitos surdos.

menção da professora em relação a “cola” na capa do livro, pois reforça a ideia de que o livro fique sempre virado para os alunos, mantendo o foco na história. Assim não é preciso que a professora fique virando o livro para recorrer ao que nele está escrito. Em relação à “cola” da glosa que a professora diz utilizar, convém não direcionar o olhar constantemente a ela. Cabe ressaltar que estamos nos referindo à contação da história e não à leitura da história, esta diferença já foi estabelecida no artigo 2, página 55. A professora (P4) relata ainda ser “tranquila” a contação com o apoio do livro, pois o número de alunos que ela tem é pequeno.

Uma possibilidade para turmas com maior número de alunos e que tem sido observada nas contações em vídeos disponíveis em canais do *YouTube* é a digitalização e projeção do livro. Carolina Hessel faz uso desse recurso no canal *Mãos Aventureiras*³⁶. No entanto, Flávia Scherner, do canal *Fafá conta histórias*³⁷, em seu curso *O Maravilhoso Curso de Contação de Histórias da Fafá* (2022), chama a atenção dos contadores de histórias para a utilização desses recursos e para o risco “de compartilhar os ‘inofensivos’ PDFs” em razão dos direitos autorais e editoriais. Possivelmente não há problemas no uso deste recurso em sala de aula, mas para a divulgação das obras na íntegra nas redes sociais é necessária autorização do autor e/ou da editora.

Muitas vezes, na inviabilidade de utilizar o livro, ou devido a dadas intencionalidades pedagógicas, o professor opta por contar a história **com gravuras, imagens e desenhos**. P4, professora participante desta pesquisa, relatou usar com frequência gravuras na contação de histórias e que ao ir contando a história, as gravuras vão sendo afixadas na parede.

Coelho (1999) orienta que antes da narrativa com gravuras

[...] empilham-se as gravuras em ordem, viradas para baixo, à medida que vai contando, o narrador as coloca uma a uma [...]. Este movimento se faz com naturalidade, uma gravura substituindo a outra no momento exato, sem atropelos, a narrativa a fluir ininterrupta, mesmo durante a colocação e troca das gravuras (COELHO, 1999, p.39).

É importante salientar que não se trata de qualquer gravura, imagem ou desenho. O estudo do texto dará informações ao professor para a escolha. No caso de histórias contadas com desenho, por exemplo, existem livros que já trazem a proposta dos desenhos a serem feitos e são esses desenhos que encadeiam a narrativa, como é o caso do livro *Contos desenhados* de Per Gustavsson, da Editora Callis. P6, outra professora participante desta

³⁶ <https://www.youtube.com/@MaosAventureiras>; acesso em 24 mai. 2021.

³⁷ <https://www.youtube.com/@Fafaconta> ; acesso em 09 de mar. 2022.

pesquisa, utiliza desenhos por se considerar uma ótima desenhista. Os desenhos podem ser feitos no quadro ou em um papel afixado na parede ou no chão, a depender do número de espectadores.

Em outras ocasiões, é possível buscar imagens na internet, sempre atentando-se para as possibilidades de sentidos das imagens e, se possível, para a qualidade artística daquilo que está sendo oferecido aos estudantes. As imagens podem ainda ser organizadas em um *Powerpoint* e apresentadas com o auxílio de um projetor, muitos professores respondentes do questionário dessa pesquisa afirmaram utilizar *Powerpoint* nas contações de histórias.

Para Garcia *et al* (2003, p. 97), na **contação de histórias com sucatas, objetos e acessórios** “[...] a sucata não sofre nenhuma intervenção artística. Você pode usar a sucata da maneira que ela está, sem enfeitá-la ou modificá-la.” E exemplifica: “[u]ma tampinha pode ser usada para representar uma tartaruga.” A autora lembra que, “[...] contar histórias com sucata é diferente de contá-las usando fantoche feito de sucata”. O fantoche de sucata é um recurso teatral, tem as suas especificidades na contação de histórias e integra outra modalidade na contação, que falaremos a seguir.

Em relação ao uso de objetos e acessórios, P4 conta que às vezes utiliza, mas nada que cubra o seu rosto e atrapalhe a expressão facial e a movimentação das mãos, “se for para usar uma luva³⁸, por exemplo, ela deve ser branca e eu devo estar com uma roupa escura” (P4). É relevante falar sobre o uso de luvas na contação de histórias em Libras. Numa interpretação formal as luvas não são recomendadas, mas na contação de histórias trata-se de uma licença artística que pode auxiliar na construção das imagens e na compreensão do enredo, tornando a história singular. Se assistirmos à história *Casal Feliz*, contada por Cleber Couto³⁹, disponível no Canal de Renata Garcia⁴⁰, perceberemos que o uso das luvas facilita a compreensão da história e a construção das imagens. Diríamos que na contação da história *Casal Feliz* elas são determinantes, o que não significa que elas o serão em todas as histórias.

³⁸ A luva branca foi usada por muito tempo em apresentações artísticas, em especial apresentações de músicas em Libras. No entanto, parte da comunidade surda se opõe ao uso de luvas brancas, pois distorce a interpretação da Libras e pode repercutir como uma ridicularização, uma desvalorização à Libras. Para essa parte da comunidade surda numa contação de histórias as luvas podem até ser utilizadas, caso faça parte do figurino.

³⁹ Cleber Couto é surdo, autor e ilustrador do livro *Casal Feliz*. Ele integra o grupo “Palhaços Surdos” com o nome artístico “Palhaço Sem Voz”. O grupo faz espetáculos teatrais todo por mímica, não há oralização e nem tradução em Libras. Ouvintes e surdos conseguem compreender as apresentações, pois é tudo visual. No vídeo aqui referenciado Cleber Couto realiza a contação da história com recursos teatrais, mas há sinalização em Libras e oralização.

⁴⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=11-c6UCY00c>; acesso em 22 out.2021.

Outra história que pode se beneficiar pelo uso das luvas como recurso é a história *As luvas mágicas do Papai Noel*, de Alessandra Klein e Cláudio Mourão. No vídeo⁴¹ de contação produzido pelo Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) a história contada é intercalada por cenas dramatizadas pelo Papai Noel, que usa as luvas mágicas.

Cabe salientar que, em nenhuma das histórias exemplificadas aqui é feito o uso da luva branca, mas sim de luvas coloridas. Mesmo na história *As luvas mágicas do Papai Noel*, o lendário bom velhinho, que tem as luvas brancas como parte do seu figurino, utiliza na história luvas azuis. Diante do exposto, ressaltamos que cada recurso pode ser favorável, observadas as suas especificidades, o contexto de sua utilização e a história a ser contada; cabe ao contador avaliar quando e como deve se beneficiar dele.

Mesmo lidando com contação de histórias, arte diferente do teatro, a **linguagem e recursos teatrais** são por vezes utilizados pelos professores numa contação. Uma das participantes desta pesquisa afirmam trabalhar com caixa de sombras, teatro de varas e bonecos, apesar de alegar ser complicado trabalhar com essa modalidade por manter as mãos ocupadas manuseando os bonecos. P4 relata que é sempre preciso contar com a ajuda de alguém, seja um aluno, um colega de trabalho ou os filhos. E reforça que “é sempre possível encontrar estratégias, afinal, não é porque a criança é surda que ela não deve passar por esse encantamento”. Se o professor não proporcionar isso na escola, é muito mais difícil deles terem essa oportunidade em outros espaços, como uma criança ouvinte tem.

Em relação à caracterização de personagens para a contação de histórias, a professora (P4) ressalta que isso é mais corrente no teatro mesmo. Quando envolve caracterização de personagens e mais pessoas representando esses personagens, se torna teatro e costuma fazer isso nos projetos de leitura e da biblioteca, mas no dia a dia da sala de aula, segundo a participante, é preferível que a contação de histórias seja feita com o apoio de recursos teatrais.

Para melhor entendermos o que diz a professora, recorremos a Sisto (2020)

[q]uem conta histórias, conta história e não faz teatro! A confusão com a linguagem teatral costuma ser grande! O fato de o contador de histórias usar a emoção para proferir o seu texto, expressar-se corporalmente, trabalhar intenções, climas, ritmos e até marcações cênicas não transforma o que ele

⁴¹ <https://www.youtube.com/watch?v=3TDYFA733mw&t=89s>; acesso em 22 out. 2021.

faz em encenação. É claro que todos esses elementos são elementos dramáticos, mas não são suficientes para caracterizar o trabalho do contador como um trabalho de encenação. O que acontece, com frequência, é ter-se trechos de uma contação dramatizados, vivenciados como se a história que o contador está contando acontecesse naquele momento. Mas o contador sabe que isso tudo já aconteceu e o fato de dramatizar determinadas partes é apenas um recurso para tornar a história mais viva. Esse recurso tem que ser dosado no decorrer da história, para que ela não vire encenação. Se a história for o tempo todo dramatização, ela é teatro e não contação! (SISTO, 2020, p. 65-66).

O que Sisto (2020) evidencia na citação acima é que o caso do professor usar elementos teatrais de forma dosada, não torna a sua prática uma prática teatral.

Ainda nessa modalidade referenciamos uma técnica que atualmente tem ganhado destaque e relevância entre os surdos que é a técnica Vernáculo Visual (VV), nela os artistas surdos usam técnicas cinematográficas, mímica e teatro para contar histórias sem usar sinais da Libras. Assim, a técnica não é propriamente mímica e nem Libras (SUTTON-SPENCE, 2021). Possivelmente, se encaixaria em outras modalidades, mas sobretudo é observada na **modalidade linguagem e recurso teatral** por se apropriar de técnicas do teatro.

Conhecidas as modalidades de contação de histórias que têm sido utilizadas pelos professores de surdos, cabe salientar que, a prática da contação de história não se limita a predefinições e que não raramente se encontram contações mistas. Passemos aos aspectos linguísticos e extralinguísticos que devem compor a performance dos contadores.

3.5 A performance e seus elementos linguísticos e extralinguísticos

Nesta seção pensamos nos elementos linguísticos e extralinguísticos capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para um bom aproveitamento da história. Para isso, trazemos Costa (2015) e Sutton-Spence (2021).

Apesar de Costa (2015) apontar para inadequações e erros numa contação de histórias em Libras e Sutton-Spence aportar as suas observações para a performance de artistas surdos, invocamos essas duas autoras para este estudo por acreditar que os aspectos considerados por elas ajudam a pensar na performance dos professores que contam histórias nas escolas.

Costa (2015) divide os aspectos observados na sinalização em dois grupos: linguístico e extralinguístico. No quadro abaixo destacam-se os aspectos analisados em cada um dos grupos.

Quadro 2: Aspectos linguísticos e extralinguísticos observados por Costa (2015)

Aspectos linguísticos	Expressões manuais	Questões de sinalização	Variações do sinal Questões fonológicas Estrutura do sinal
		Uso do espaço	
		Soletração	
		Redundância	Fluidez na sinalização Ação incorporada ao personagem/objeto
		Construção do sentido na enunciação	
		Detalhamento/finalização da história	Detalhamento/características de objetos ou pessoas Finalização da história
	Expressões não manuais	Expressões faciais	
		Direção do olho	Olhar direcionado de acordo com o contexto da história Direção do olhar para um ponto fixo Direção do olhar para as anotações
Aspectos extralinguísticos	Iluminação/fundo	Painel de fundo com sinalizador Iluminação	
	Contar a história em pé ou sentado	Contar a história em pé Contar a história sentado	

Fonte: Adaptado de Costa (2015, p. 75)

Sutton-Spence (2021) contribui com a discussão investigando como artistas surdos podem usar os recursos estéticos da língua de sinais para gerar imagens visuais e emoções no público. Na obra *Literatura em Libras*, a autora afirma que há três caminhos principais para se atingir a intenção ilustrativa “[c]ontar – falar sobre as coisas por meio de vocabulário [...]. **Mostrar** – mostrar a forma e o movimento das coisas com classificadores [...]. **Se tornar** – mostrar a forma e o comportamento das coisas através da incorporação” (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 47-48, grifos da autora). Mas como a autora mesma reitera, a literatura transpõe o vocabulário da língua e para criar o visual precisa, ainda, mobilizar outros elementos estéticos, como:

- Velocidade
- Espaço e simetria
- Mesmas configurações de mão (quando se repetem na realização dos sinais produzem o sentido de rima, um efeito estético e metafórico)
- Morfismo (mudando a configuração de mão os sinais se fundem de forma fluida para formar outro sinal)
- Incorporação (descreve personagens humanos pela incorporação)

- Antropomorfismo (mostra não humanos — animais, plantas e objetos inanimados — por incorporação)
- Classificadores (convencionais e novos classificadores)
- Elementos não manuais (movimento da boca, cabeça, olhar)
- Mostrar diferentes perspectivas

As contribuições de Sutton-Spence (2021) não cessam nesses elementos apresentados. Em outros momentos da obra *Literatura em Libras*, a autora examina atentamente a lista de elementos importantes para se contar histórias e criar imagens visuais na narrativa a partir do suporte de Stephen Ryan (1993). Listamos abaixo os itens apresentados por Sutton-Spence (2021, p. 68-70 e 95-100):

- Usar contato visual e cumprimentar o público
- Considerar a idade e o interesse do público
- Criar fortes imagens visuais
- Usar gestos com sinais, mas variar gestos com sinais
- Usar pausas para permitir “cair a ficha”
- Celebrar o patrimônio surdo
- Criar personagens descrevendo sua forma e seu comportamento
- Não utilizar muita soletração manual
- Pode-se aumentar, dramatizar ou exagerar os personagens
- Usar o corpo tanto quanto as mãos
- Usar o espaço de forma clara, mostrando o espaço do mundo das personagens
- Usar muita repetição

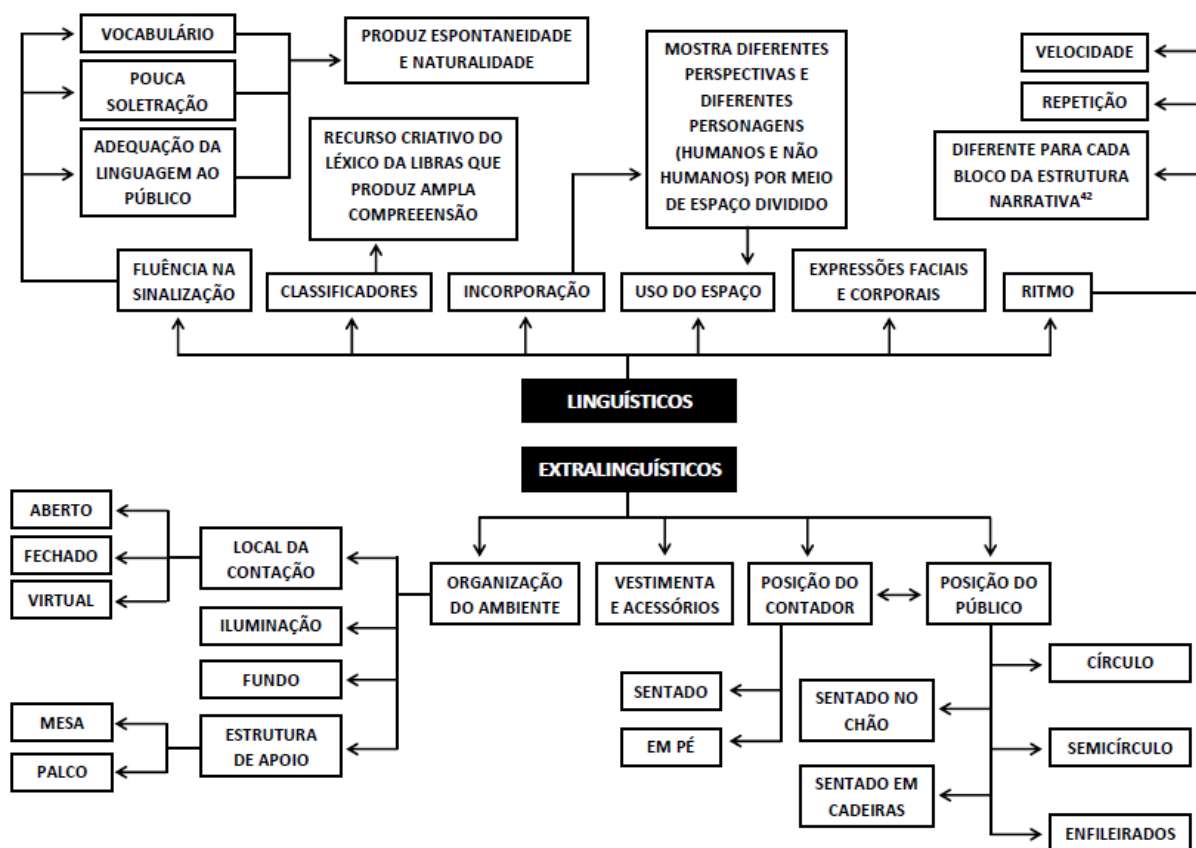
É perceptível que alguns elementos (incorporação, classificadores) se repetem nas ideias apresentadas por Sutton-Spence (2021), no entanto, acreditamos ser oportuno mencioná-los novamente, pois isso pode evidenciar a sua importância numa performance de contação de histórias.

As contribuições de Costa (2015) e Sutton-Spence (2021) auxiliam o nosso pensamento acerca dos aspectos importantes para a contação de história na escola. Costa (2015) considera aspectos a partir da ótica do que é linguísticos ou extralinguísticos; já Sutton-Spence trata os aspectos a partir do apelo estético. Fizemos a opção pelo uso dos termos “linguísticos” e “extralinguísticos” como Costa (2015) por acreditar que os elementos

estéticos apontados por Sutton-Spence (2021) também estão contidos na ordem de Costa (2015), sendo os termos escolhidos pela autora mais abrangentes, além do termo escolhido por Sutton-Spence carregar um forte apelo artístico.

Não sendo o nosso foco o contexto artístico e os por menores da língua, apresentamos no esquema a seguir os aspectos linguísticos e extralinguísticos que julgamos importantes para a performance do professor contador de histórias nos anos iniciais do Ensino Fundamental, estando subentendidos neles os aspectos estéticos. Os aspectos definidos na figura a seguir foram pensados a partir do que foi discutido por Costa (2015), Sutton-Spence (2021) e do acréscimo de nossa visão, que considera o que é importante numa sinalização, assim como os elementos considerados importantes nos estudos sobre a contação de histórias para ouvintes.

Figura 2: Aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance do professor contador de histórias



Fonte: Elaboração própria

⁴² Conforme Sutton-Spence (2021, p. 113-120) a estrutura da história em Libras pode ser dividida em três partes básicas: o início, a ação complicadora e o fim, mas existem outras estruturas, parecidas com essa, porém com mais divisões, como a estrutura conhecida por Pirâmide de Freytag com: início; introdução; ponto de partida da ação; ação, clímax e resolução; conclusão – coda (coda aqui se refere a parte final da história que traz a conclusão e não a CODA – filho de pais surdos). E ainda, a estrutura de narrativa pessoal descrita por Labov (1972), que conta com: resumo, orientação, ação compiladora, resolução, avaliação e coda. Para Sutton-Spence

Priorizamos na análise do vídeo, dentro do grupo dos aspectos linguísticos, o uso de classificadores, a incorporação e o ritmo, tendo em vista que a aplicabilidade desses aspectos mobiliza outros elementos, como o uso do espaço e a expressão facial e corporal. No grupo dos aspectos extralinguísticos priorizamos, na análise a seguir, a organização do ambiente, vestimentas e acessórios por entendermos que todos os elementos vão estar presentes em todas as performances, mas alguns deles se tornam indispensáveis para uma contação fluida e compreensível.

Cabe pontuar a supressão do aspecto *fluência na sinalização* da nossa análise. A fluência era condição básica para a análise e, neste caso específico, a professora tem fluência. Ademais a fluência na sinalização é condição *sine qua non* para a contação de histórias em Libras. Se não houver fluência a contação fica entrecortada, o contador deixa de revelar uma série de fatos da história e deixa de poder explorar o que a história lhe permite, não se fazendo entender. Neste sentido, entendemos ser conveniente analisar os demais aspectos da performance que vão oferecer uma experiência prazerosa para os alunos surdos.

3.6 Reconhecendo os elementos performáticos na história *Escola Feliz*

A história *Escola Feliz* conta que a escola era feliz por receber os alunos todos os dias, mas um dia algo de diferente aconteceu, as crianças não apareceram na escola e isso se repetiu por dias e meses. A escola começou a ficar preocupada e triste achando que as crianças não gostavam mais dela, mas o que ela não sabia é que um vírus perigoso havia se espalhado e que as crianças precisavam ficar em casa. Certo dia, um movimento de limpeza e organização da escola começou a ser feito, era o momento do retorno das crianças com todos os cuidados: uso de máscaras, distanciamento, higienização das mãos, dentre outros.

A professora inicia a história se apresentando, utiliza a soletração para se identificar e para apresentar o título da história. Logo em seguida, indica qual sinal representa o título soletrado. O autor da história não é apresentado, ficando a dúvida se é uma produção autoral⁴³ ou de outrem.

Consideramos que na contação da história *Escola Feliz* a professora se utiliza prioritariamente da modalidade **iv) contação com sucatas, objetos e acessórios**, mas faz uso

(2021), o paratexto (título da história, capa do livro, ilustrações/imagens, saudações e despedidas) também faz parte da estrutura da obra. Neste sentido, também deve fazer parte da estrutura das narrativas em Libras.

⁴³ A professora foi contatada em uma de suas redes sociais para que pudéssemos obter algumas informações sobre a contação dessa história, mas até o fim dessa análise não obtivemos resposta.

também, da modalidade **iii) contação com gravuras, imagens e desenhos**, apresentando, portanto, uma modalidade mista. A professora contadora se mostra uma contadora contemporânea, por utilizar de recursos mais elaborados para a contação, como a caixa caracterizada como escola, garrafas descartáveis com desenhos representando as crianças, as mini máscaras colocadas nos desenhos das crianças, o desenho do vírus, o relógio e imagens que são projetadas nos cantos da tela como mostra a figura a seguir.

Figura 3: Sequência de sinalização que apresenta os diferentes recursos usados pela professora contadora



Fonte: Canal *Professora Adriana Libras* no YouTube; *Escola Feliz* (2021)

Sendo a Libras uma língua visual-espacial, valoriza-se o seu ensino por meio da visualidade. Considera-se, portanto, o uso de imagens na contação de história como elementar para a idealização da história, de seu cenário e personagens e conseqüentemente para a construção de significados por parte do espectador. No entanto, em relação à produção do vídeo, nota-se que em alguns momentos da história, como o retratado na Figura 3 (cena 3), o uso de duas imagens nos extremos da tela, ao mesmo tempo em que objetos ainda estão todos dispostos sobre a estrutura, pode causar uma atenção visual dividida.

Após essa breve contextualização do conteúdo a ser analisado tomaremos como prisma os aspectos elencados por nós como indispensáveis numa performance de contação de histórias na escola.

3.6.1 Focalizando aspectos linguísticos

3.6.1.1 Uso de classificadores

Na história *Escola Feliz* os classificadores são pouco utilizados. Observando os sinais usados pela professora contadora consideramos que a maioria deles são sinais do léxico da Libras. A professora usa, também, o sinal icônico CARRO para representar as crianças se

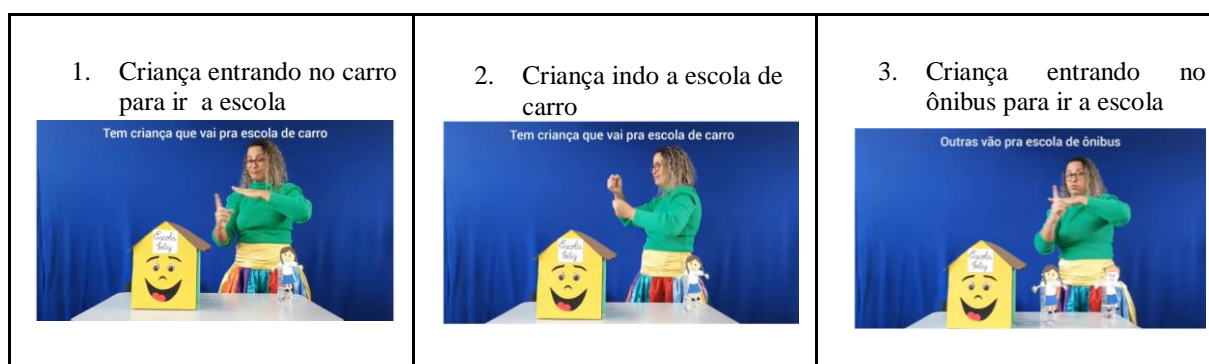
deslocando até a escola. A utilização de sinais icônicos também é importante para criar imagens visuais, mas o sinal icônico é diferente do classificador⁴⁴.

O uso de classificador pode ser observado quando é narrado que tem criança que vai para a escola de carro e tem criança que vai para a escola de ônibus. Toda a ação da criança de entrar no ônibus e chegar até a escola, por exemplo, é representada pelo uso de classificadores, da incorporação e do sinal icônico de carro. O dedo indicador apontado para cima indica a criança em pé se movendo até o veículo e entrando nele, a outra mão representa o veículo (Figura 4, imagem 1). Logo em seguida é feito o sinal de CARRO se posicionando em direção à escola. A diferença de sinalização da criança que vai a escola de ônibus é estabelecida na Figura 4, imagens 5,6 e 7.

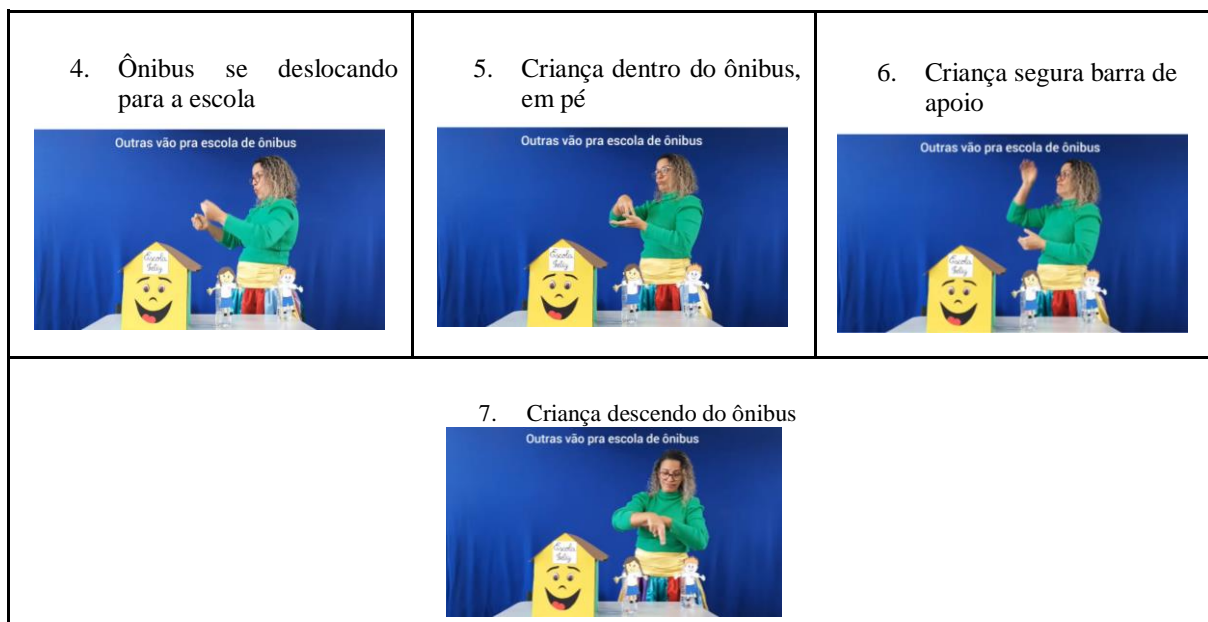
Se atentarmos para o movimento da boca da professora enquanto sinaliza a criança entrando no ônibus podemos imaginar que ele estava cheio. De acordo Sutton-Spence (2021), a boca muitas vezes é esquecida pelos contadores de histórias, mas ela se liga aos classificadores e à incorporação para oferecer informações importantes.

Essa ideia de que o ônibus está cheio pode ser confirmada quando a criança dentro do ônibus é representada por dois dedos virados para baixo apoiados na outra mão, significando que a criança está em pé e depois a sinalização indica que ela segura a barra de apoio do ônibus. A criança saindo do ônibus é representada pelos mesmos dois dedos virados para baixo que se movimentam até chegar ao objeto que a representa disposto em cima de um estrutura. A sequência de sinalização abaixo retrata esse uso.

Figura 4: Sequência de sinalização da criança indo à escola de carro e de ônibus



⁴⁴ Conforme Sutton-Spence (2021) “[m]uitos sinais da língua são icônicos, indicando que há uma relação visual entre a forma do sinal e o objeto ao qual se refere.” O classificador, no entanto, mostra que o objeto tem um tamanho, uma forma, dá detalhes do objeto, do lugar e/ou da situação que está sendo falada.. No caso exemplificado aqui, o classificador mostra o modo como a criança chega à escola usando o ônibus, a Figura 4 mostra essa classificação.



Fonte: Canal Professora Adriana Libras no YouTube; Escola Feliz (2021)

Segundo Carine de Oliveira (2021, *on-line*), “[m]uitos classificadores são utilizados com tanta frequência que se tornam um ‘padrão’.” Oliveira (2021) evidencia que, na maioria das vezes, é preciso, contudo, visualizar o objeto, a cena ou o personagem e usar a imaginação para referenciá-lo através do classificador. É preciso usar a criatividade e idealizar novas configurações de mão visualmente mais expressivas.

Para Sutton-Spence (2021,p. 53), “[o]s classificadores são a principal maneira de mostrar informações[...]”. Pensando dessa maneira, poderíamos dizer que a professora poderia fazer mais uso dos classificadores para passar as informações e dar mais fluidez à história. Entretanto, consideramos que a escolha por contar essa história com recursos visuais desonerou a professora do uso de muitos classificadores, pois os recursos auxiliam na construção da visualidade da história.

Ao vermos, por exemplo, a contadora dizer que a hora foi passando, ela usa um objeto para substituir a sinalização. A Figura 5 mostra a expressão da contadora e o relógio sendo usado para demonstrar o decurso das horas, a professora não sinaliza que as horas foram passando, ela vai girando os ponteiros para representar essa passagem do tempo. Vemos, nesse caso, um classificador sendo usado em concomitância a um objeto (a sinalizante gira os ponteiros do relógio).

Figura 5: Objeto sendo usado para demonstrar a passagem do tempo



Fonte: Canal Professora Adriana Libras no YouTube; Escola Feliz (2021)

3.6.1.2 Incorporação

Esse é um dos elementos que aparece reiteradamente nas ideias de Sutton-Spence (2021) e também aparece no quadro proposto por Costa (2015) por tornar as contações de histórias mais fluidas e atraente a partir da criação de imagens visuais mais bem delineadas, juntamente com o uso dos classificadores.

Segundo Sutton-Spence (2021, p. 53), “[à]s vezes o corpo incorpora um personagem assistindo o que outro personagem exibido com a mão está fazendo.” Na história *Escola Feliz* é possível perceber essa incorporação em alguns momentos da história a partir da marcação do espaço dividido, das expressões faciais e corporais. A professora inicia a sinalização da história com o corpo centralizado e o olhar direcionado para a câmera, ou seja, é como se ela estivesse olhando para o espectador. Para Costa (2015) manter esse olhar fixo na câmera, pode promover uma ligação narrador/espectador, mas isso não pode perdurar durante a narrativa, pois o olhar complementa informações gramaticais, incorpora personagens, dá vida à história e as ações que se passam nela. E, é isso que acontece no decorrer da história.

Quando vemos na contação da história a professora olhando para cima e para os lados pensando no por que as crianças faltaram ou com o olhar distante enquanto sinaliza a espera pela chegada das crianças, interpretamos que esse é o olhar da escola enquanto aguarda as crianças. Concebemos, portanto, que esse é um momento de incorporação e personificação da personagem escola. Conforme Sutton-Spence (2021, p. 98), o olhar “[...] mostra as emoções por incorporação dos personagens e o narrador pode usar essa parte do corpo para sugerir as emoções que ele quer gerar no público.” Ademais, o olhar cria a ideia de espaço e movimento dando harmonia à história.

Para Busatto (2013, p. 32), “[a] contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte[...]”, e em outro momento a autora complementa que “[n]a *performance* do narrador ao vivo, há um tempo presente num corpo presente, constituído de intenção, atenção, tensão, que se atualiza a cada instante e se perpetua na memória dos participantes” (BUSATTO, 2013, 96-97). Na história *Escola Feliz* a direção do olhar é sempre bem marcada e mesmo não tendo um público presencial a contadora consegue manter esse elo direcionando seu olhar para o ponto certo da câmera, desviando o olhar para se referir às crianças da história e à escola, mas sem quebrar o elo entre história, contador e espectador. É o que Sisto (2020, p. 48) chama de olhar diagnóstico, múltiplo, voltado para dentro de si, para as imagens mentais da história que está sendo contada, para o público e, no caso específico da Libras, para o espaço onde se situam os acontecimentos. É esse olhar bem distribuído que mantém o espectador atento à narrativa.

Notamos que o uso do espaço enquanto elemento linguístico da performance da contadora é bem concebido e não extrapola o campo visual do espectador da história.

Além dessa incorporação por meio do olhar, o tronco e o corpo também se movem para a direita ou para a esquerda dando a entender a mudança de personagem. A sequência de sinalização apresentada na Figura 4, cena 6, mostra quando a professora contadora incorpora a criança que vai à escola de ônibus. O corpo se desloca todo para a direita do vídeo e as mãos da contadora sinalizando como se segurasse na barra de apoio, são as mãos da criança que se apoia no ônibus, o corpo deslocado à direita representa a criança dentro do ônibus a caminho da escola. A contadora não sinaliza CRIANÇA, BARRA-DE-APOIO, SEGURA, mas usa classificador de apoio com incorporação. Percebemos que se refere ao deslocamento de ônibus porque a maioria de nós já andou de ônibus e sabe que é assim que as pessoas agem no ônibus. Para Sutton-Spence (2021,p. 59) esse “[m]ostrar os personagens é algo visualmente muito satisfatório para a plateia, que por vezes se sente como se estivesse assistindo a personagens de um filme.” Ou como se estivéssemos vivenciando a história, pois cria-se um efeito visual de realidade.

3.6.1.3 Ritmo

Referenciando Cynthia Peters (2000), Sutton-Spence (2021,p. 87) pondera que “[...] as línguas de sinais têm ritmos visuais e uma musicalidade visual que sempre estiveram associados ao corpo.” Num outro momento da sua obra, a autora descreve que

[r]itmo é o efeito que percebemos quando os padrões de repetição são organizados no espaço ou no tempo. Em Libras, o ritmo vem do fluxo visual dos sinais, e vemos padrões de tempo (por exemplo, variação organizada na velocidade ou duração do movimento de sinais e pausas entre eles), ou da ênfase do movimento (alteração entre movimento agudo e suave, por exemplo). Qualquer tipo de padrão nos sinais e de variações desse padrão pode criar um ritmo visual e temporal. Por exemplo, o aumento ou a diminuição no número de dedos usados em uma forma de mão, a alteração no tamanho de uma imagem ou o uso das diferentes articulações (dedo, punho, cotovelo ou ombro) (SUTTON-SPENCE, 2021, p. 189 - 190).

Com essa contribuição da autora é possível observar, na história em análise, um ritmo temporal quando a contadora marca a passagem dos meses com o número de dedos usados em uma das mãos. As expressões da professora contadora e a repetição na realização de sinais marcam o ritmo visual da história. Até os 3min.37seg. de história aproximadamente, a expressão dá um ritmo dinâmico, de alegria à história. A partir desse ponto a história ganha um novo ritmo: alegria dá lugar à tristeza, à dúvida, à preocupação e ao questionamento pela ausência dos alunos.

Antes de finalizar a história, o ritmo muda mais uma vez e as expressões de alegria retornam. Esse apontamento vem ao encontro das ideias de Sisto (2020, p.52), pois ele alude que “[u]m ritmo que se usa para introduzir os elementos que serão desenvolvidos numa história não pode ser o mesmo utilizado quando a história vai se aproximando de seu ápice ou de seu momento de impasse.” Do mesmo modo,

[n]enhuma história tem o mesmo clima do início ao fim. [...] A manipulação dos climas de uma história faz parte da perspicácia do contador de antecipar que efeitos ele quer atingir, naquele momento, em sua plateia, para que o prazer com a história seja cada vez maior” (SISTO, 2020, p.52).

Como se pode observar, a sagacidade do contador em moderar o ritmo e o clima da narrativa é um dos elementos da performance determinantes para o sucesso da história.

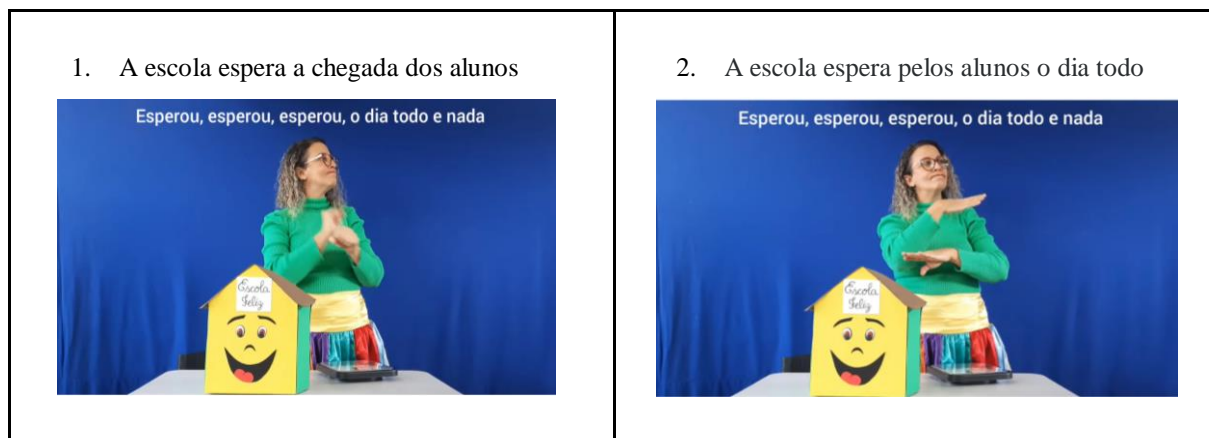
Em *Escola Feliz* percebemos essa sagacidade da professora contadora. Há uma estrutura narrativa bem definida com ritmo diferente para cada bloco. O início é definido pelo cumprimento ao público, e pela apresentação da contadora seguida da fala “hoje vou contar uma história: *Escola Feliz*”. A contadora soletra o título da história e logo em seguida sinaliza o título. Esse é o único momento da história em que se utiliza soletração. É plausível que a soletração seja utilizada para títulos curtos, nomes de autores, palavras que ainda não se tenha

ou não se saiba o sinal. Mas, como evidencia Costa (2015) e Sutton-Spence (2021) o uso reiterado da soletração acaba por romper com o ritmo da história e torná-la desinteressante.

A introdução da história é feita mostrando quem é a Escola Feliz e explicando porque ela é feliz. As crianças são apresentadas e há uma descrição de como elas chegam à escola, mas nada muito extenso, pois, por vezes, detalhar demais pode provocar um declínio no ritmo da história (SUTTON-SPENCE,2021). Logo após a introdução inicia-se a complicação, momento em que se apresenta o problema: as crianças deixam de frequentar a escola, começam as reflexões e informações sobre o que e por quê isso aconteceu até chegar a resolução do problema que é o retorno das crianças com todas as medidas de segurança. É nesse bloco da estrutura narrativa que há uma mudança considerável no ritmo da história.

Nesse bloco de complicação o recurso de sinalização lenta é aplicado para intensificar as ações e provocar suspense e emoção nos espectadores. A expressão facial da contadora fica introspectiva. A figura abaixo mostra a utilização da sinalização lenta.

Figura 6: Sequência de sinalização lenta



Fonte: Canal *Professora Adriana Libras* no YouTube; *Escola Feliz* (2021)

Sabemos que num contexto real o dia transcorreu na velocidade normal, mas a professora sinalizou com efeito lento demonstrando a espera pelos alunos e de certa forma a sensação vivida por todos que ficaram em casa durante o período de isolamento social na expectativa de poder sair novamente. De alguma maneira demonstrar essa situação emocionou o espectador da história.

A sinalização repetida, do ato de pensar da escola (mais uma vez a contadora incorpora a escola e dimensiona o olhar para o alto como se a escola olhasse para cima e pensasse na situação), funciona como uma breve pausa na história para projetar o espectador a pensar também nessa espera e no que estava acontecendo, e motiva a continuar assistindo à

história, a fim de descobrir o que está por vir. A Figura a seguir mostra quando a escola pensa no que está acontecendo.

Figura 7: A escola pensa sobre o que está acontecendo



Fonte: Canal *Professora Adriana Libras* no YouTube; *Escola Feliz* (2021)

No último bloco da estrutura narrativa, a conclusão, a contadora faz um contato com o público, ainda que este não esteja presente, a professora contadora pergunta: “E então, vocês já aprenderam as novas regras?” Como se tivesse recebido uma resposta deles, ela diz : “Ok. Então podem entrar na escola.” A história tem um desfecho feliz seguido de uma explicação e uma alerta: "E agora a escola está novamente feliz! Porque os alunos podem voltar a estudar. Sempre obedecendo as novas regras, ok! Então, a vida não voltou ao normal como antes! Mas se todos obedecerem às regras, então, no futuro tudo voltará ao normal, ok? Tchau!”

Nesta seção vimos como o uso dos aspectos linguísticos fazem da performance da professora contadora uma performance espontânea e natural. Com a utilização do vocabulário da Libras, classificadores, incorporação conectados às expressões faciais e corporais e ao uso do espaço, a professora sinaliza e manuseia os objetos sem quebrar o ritmo da história. Isso proporciona o entendimento da história e o conhecimento dos aspectos gramaticais da língua, ainda que isso não seja especificado para a criança. Assim, além de todos os benefícios de uma boa contação para os processos educativos envolvendo surdos, quando a criança for contar uma história verídica ou de ficção, poderá se lembrar desses aspectos e empregá-los na sua sinalização.

3.6.2 Focalizando os aspectos extralinguísticos

3.6.2.1 Organização do ambiente

Em relação à organização do ambiente, observamos que houve um bom enquadramento da câmera. Entretanto, a estrutura usada de base para dispor e movimentar as garrafas que representavam as crianças da história ficou um pouco limitada. É oportuno mencionar que a história também foi contada presencialmente na escola e pelas fotos divulgadas no *Instagram*⁴⁵ da instituição essa estrutura era mais espaçosa, possibilitando melhor distribuição dos personagens, em especial quando se fala da importância de manter o distanciamento dos colegas, isso permite entender melhor o que significa esse distanciamento. A Figura 8 representa a situação descrita.

Figura 8: Contação da história presencialmente — mostra base de movimentação dos personagens maior que no ambiente virtual



Fonte: Página da Escola Bilíngue de Taguatinga no *Instagram*, 2021.⁴⁶

No que concerne ao local da contação da história presencialmente, não é possível considerar se o espaço é aberto ou fechado e tão pouco como é o fluxo de pessoas. Apesar disso, é importante ressaltar que um local sem o trânsito intenso de pessoas e interrupções sustenta a atenção das crianças na história.

Quando a criança já conhece a história que está sendo contada, se ela se distrai ao retornar a atenção para a história é possível que consiga se concentrar novamente e entender a sucessão dos acontecimentos, mas se é uma história nova para ela, não haverá essa continuidade e se perde a compreensão e o interesse.

⁴⁵ @ebtaguatinga; acesso em 26 out. 2022.

⁴⁶ Disponível em <https://www.instagram.com/p/CSXkcpjJOLW/>; acesso em 26 out. 2022.

Pelo vídeo e as imagens apresentadas no *Instagram* da instituição é possível observar que tanto na contação no meio virtual quanto presencialmente o ambiente eram bem iluminado e o fundo neutro, nos dois locais o fundo contava com um tecido azul proporcionando uma melhor visualização da sinalização e entendimento da história.

3.6.2.2 Vestimentas e acessórios

No que concerne a vestimenta utilizada pela professora contadora a cor neutra da blusa facilita a visualização da sinalização, exceto quando ela apresenta o desenho do vírus feito em um papel verde, mesma cor da blusa. A diversidade de cores da saia, dispostas na vertical, promove, no momento em que os personagens são dispostos sobre a estrutura, uma demasia de informações visuais, como pode ser observado nas figuras já apresentadas. A saia acabou virando um pano de fundo dos personagens. Se a estrutura de apoio dos personagens estivesse um pouco acima e a saia só fosse vista quando a contadora movimentasse para além da estrutura o efeito seria outro.

Conforme Garcia *et al* (2003. p. 52), “[s]empre que [...] [se]for contar uma história, é bom utilizar algum adereço que marque a mudança de papéis, ou seja, transforme-se em contador de histórias. Assim [...] [o espectador] terá mais um motivo para entrar neste mundo da imaginação.” Essa citação vem de encontro ao nosso pensamento, pois acreditamos que o uso de uma vestimenta ou acessório como uma saia, um chapéu, uma mala a depender da história e seus personagens, marca essa mudança da figura do professor para o professor contador de histórias e retira do momento da história a aparência de mais uma aula habitual. Eventualmente, o uso da saia não comprometeu o entendimento da história, assim como o uso de máscara convencional — como mostra a Figura 8 — para a contação presencial, mas é importante que o professor contador observe esses detalhes e cuide da visualidade na contação de histórias em Libras.

Nesta última seção, priorizamos a organização do ambiente, a vestimenta e os acessórios, mas sabemos que a posição do contador e do público também é importante. A posição do público, a nosso ver, está diretamente ligada à do contador, afim de permitir uma melhor visualização. Apesar de Araújo, Tavares e Nascimento (2021) afirmarem que o fato de contar uma história em Libras sentado estabelece um contato singular e dá a sensação de proximidade com o espectador, na história *Escola Feliz*, em que a contadora permanece em pé durante a narrativa, essa proximidade foi estabelecida pelo olhar bem distribuído da contadora

e pelos questionamentos que ela apresenta na história. Ademais, o fato dela estar em pé ao contar a história deu maior flexibilidade para o manuseio dos recursos.

No que tange à posição do público, é perceptível, na Figura 9, que, presencialmente, as crianças assistiram a contação sentadas em cadeiras enfileiradas, o que, certamente, põe o campo de visão das crianças na altura dos recursos apresentados e do espaço de sinalização. O ideal é que o público seja organizado em semicírculo para facilitar a visualização, as crianças menores a frente, mais próximas do contador. Mas, neste caso, entendemos que, o fato de as cadeiras estarem enfileiradas não atrapalha a visibilidade levando em consideração o número circunscrito de espectadores.

Figura 9: Posição do público que assistiu à contação da história presencialmente⁴⁷



Fonte: Página da Escola Bilíngue de Taguatinga o *Instagram*, 2021.⁴⁸

Iniciar as atividades letivas presenciais, após um longo período de isolamento social, com uma contação de histórias é, sem dúvida, uma forma de acolhimento. A história serve, ainda, a um propósito educacional que é de informar que é preciso ter cuidado e que algumas regras precisam ser cumpridas. A performance da professora contadora e os recursos usados

⁴⁷ Acrescentamos corações na foto divulgada pela instituição, para preservar a identidade das crianças, uma vez que são menores e não foi concedida autorização de divulgação por parte dos pais para o nosso fim.

⁴⁸ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CSX1BeGp0xE/> Acesso em out. 2022.

contribuem para o entendimento dessas informações e para alcançar os objetivos propostos. Ademais, a história proporciona o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças.

3.7 E o artigo chegou ao fim...

[...]Com os pés descalços, as tantas regras do que pode e o que não pode, que mais funcionam como sapatos apertados que nos aprisionam e limitam a criação artística, já não fazem mais sentido na caminhada. Interessa-nos a busca incessante dos modos de contar cada história do jeito que o nosso pé na terra puder. [...] [R]ecriando a todo tempo a forma e as possibilidades de criar pontes entre o velho e o novo, a tradição e a inovação, pensar e recriar tendo sempre como ponto de partida a palavra, as imagens[...](GEROLDI, 2021, p. 103).

Introduzimos este artigo abordando exatamente isso que Geroldi (2021) nos traz nessa citação. Destacamos que não era nosso intuito prescrever um modelo ou jeito certo de contar histórias e, parafraseando Geroldi (2021), também não é nosso intuito colocar “sapatos apertados” em nenhum professor contador, pois cada contador constrói o seu perfil “do jeito que o pé na terra puder”, descalço dos “sapatos apertados que aprisionam e limitam a criação artística”. O nosso objetivo foi analisar aspectos linguísticos e extralinguísticos da performance de contadores de histórias em Libras capazes de tornar a prática da contação mais atrativa e contributiva para os alunos surdos.

Constatamos que há várias possibilidades e estratégias de se contar histórias. A modalidade da contação de histórias escolhida pelo professor contador é que define a sua performance. É preciso que o professor tenha consciência de que a contação escolar está a serviço de um processo de desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário e que alguns aspectos da performance como a fluência na sinalização, por exemplo, são inegociáveis e fundamentais para que a prática ocorra e proporcione o desenvolvimento. A fluência na sinalização é um dos elementos comuns em todas as contações de histórias e substancial na performance do professor contador.

No que concerne aos aspectos extralinguísticos, consideramos como substancial a organização do ambiente na medida em que proporciona a visualidade do que está sendo sinalizado e o uso de vestimentas e acessórios. Os demais elementos linguísticos e extralinguísticos estarão presentes na performance, mas ganharão mais ou menos destaque e serão mais ou menos determinantes da prática a depender da modalidade de contação escolhida pelo professor contador de história.

No vídeo *Escola Feliz* notamos que a utilização dos classificadores ficou limitada pela escolha dos recursos que foram empregados – o que não se apresentou como problema. O manuseio dos recursos criando as cenas da história; a apresentação da escola ornada com olhos, boca, sobrancelha e nariz que transmitiam expressões; os portões que se abriam e as crianças representadas por desenhos colados nas garrafas puderam desonerar a professora de classificar os personagens e as situações vivenciadas por eles. Nessa modalidade de contação, o aspecto extralinguístico *organização do ambiente*, no ambiente virtual fica de certo modo limitado, pois o espaço da estrutura escolhida para apresentar os personagens da história era pequeno para a quantidade de objetos apresentados, o que não significa prejuízos à experiência.

Nesse artigo, ao discutir a contação de histórias em Libras na escola e fazer apontamentos sobre a performance do professor contador, nos deparamos com várias modalidades de contação de histórias utilizadas por eles, que explicitam diferentes aspectos performáticos, o que, a nosso ver, indica uma atuação criativa dos professores com vista ao processo educacional dos surdos. Acreditamos ser importante transitar por essas modalidades ao contar histórias na escola, a fim de proporcionar diferentes experiências aos alunos surdos, já que cada um vivencia e interage com o mundo de uma forma única e particular.

Ao final deste artigo, o nosso desejo é de que os professores, apoiados pela escola, que é um espaço de múltiplas aprendizagens, não deixem essa prática de múltiplas modalidades, performances e possibilidades se dissipar. E para terminar, vamos puxar mais uma fórmula mágica, como fizemos no início de uma das seções desse artigo e como gostamos de fazer ao final de nossas contações de histórias: *Contei a minha história e agora deixo-a em suas mãos*. Em outras palavras, apresentamos os elementos importantes para se contar uma história em Libras e agora os deixamos nas mãos dos leitores para que possam construir a sua própria performance.

3.8 Referências

ARAÚJO, Alessandra de Melo; TAVARES, Márcia; NASCIMENTO, Risoneide Ribeiro do. Meio digital: aspectos de mediação na construção de sentidos presentes na contação de histórias em língua de sinais. *Revista CBTecLE*, São Paulo, V. 4, n.1, 2021.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CAFÉ, Ângela Barcellos. *Os Contadores de histórias na contemporaneidade: da prática à teoria, em busca de princípios e fundamentos*. 2015. 277 fls. Tese (Doutorado em Arte) - Universidade de Brasília. Brasília, 2015.

COELHO, Betty. *Contar histórias uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Alessandra Campos Lima da. *A sinalização de histórias em Libras: Aspectos linguísticos e extralinguísticos*. 2015. 154 fls. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2015.

DUARTE, Thais Braz; CANDIA, Cilene Nascimento. A performance da contação de histórias: uma coreografia do pensamento a partir das infâncias. *Educação e Contemporaneidade*, v.31, n.68, p. 130-147, out.-dez, 2022.

EDUCAÇÃO DE SURDOS/ DEBASI - INES. *A história de Papai Noel*. YouTube, 22 de dez. de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=3TDYFA733mw&t=89s>; acesso em 22 out. 2021.

ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA. *E assim foi o nosso primeiro dia de aula presencial!* Brasília – Distrito Federal. 09 ag. 2021. Instagram: @ebtaguatinga. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CSXkcpjJOLW/> ; acesso em 26 out. 2022.

ESCOLA BILÍNGUE DE TAGUATINGA. *RECOMEÇO alegre e festivo como a vida deve ser!* Brasília - DF. 09 ag. 2021. Instagram: @ebtaguatinga. Disponível em <https://www.instagram.com/p/CSXIBeGp0xE/>; acesso em 26 out. 2022.

GARCIA, Walkíria. *et al. Baú do professor: histórias e oficinas pedagógicas*. Manual. V. 5. Belo Horizonte: FAPI, 2003.

GEROLDI, Josiane. Vozes Vivas - Pés descalços. In: CÂNTIA, Aline; CHAGAS, Fernando (Orgs). *Narração artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021, p. 77-105.

MÃOS AVENTUREIRAS, *A viagem*. YouTube, 22 de agosto 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EWbRo8wLeb0&t=464s>. Acesso em: 24 maio 2021.

OLIVEIRA, Carine. In: Universo Poliglota. *LIVE: Era uma Vez - contação de histórias em Libras*. YouTube, 16 de abr. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AhkU2DHE4nQ&t=1932s>; acesso em 16 abr. 2021.

ORDONES, Vania. *Como contar histórias - O guia definitivo*. In: Curso Base de Contação de Histórias. 2022. Plataforma Hotmart. Acesso em ag. 2022.

PROFESSORA ADRIANA - LIBRAS, *Escola Feliz: História em Libras para o retorno às aulas presenciais*. YouTube, 11 de ago. de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kLJSuPo3-Q4>; acesso em 26 out. 2022.

RENATA GARCIA, *Literatura Surda- Cleber Couto Casal Feliz (LIBRAS)*. YouTube, 9 de jun. de 2021. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=11-c6UCYo0c>; acesso em 22 out. 2021.

SCHERNER, Flávia. *O maravilhoso curso de contação de histórias da Fafá*. Módulo Bônus 2 – Direitos Autorais. Plataforma Hotmart. Curitiba, 2022.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

STUMPF, Marianne Rossi; LINHARES, Ramon Santos de Almeida. (Orgs). *Referenciais para o ensino de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para surdos na Educação Bilíngue de Surdos: da Educação Infantil ao Ensino Superior - Ensino de Libras como L1 na Educação Infantil*. Petrópolis: Arara Azul, 2021. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo. Acesso em: 09 abr.2022.

SUTTON-SPENCE, Rachel. *Literatura em Libras*. Petrópolis: Arara Azul, 2021. Disponível em https://editora-arara-azul.com.br/site/catalogo_completo; acesso em 08 mai. 2021.

DESFECHO

Gostaria de ter começado esta história como nos contos de fada. Gostaria de ter começado assim:

“Era uma vez [...]...”

Para aqueles que compreendem a vida, isso pareceria, sem dúvida, muito mais verdadeiro (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.18).

A história do Pequeno Príncipe inicia com o relato do primeiro desenho feito pelo narrador quando ainda era criança: uma jibóia digerindo um elefante. Entretanto, todos os adultos que viam sempre diziam a mesma coisa: é um chapéu, e o desencorajavam a continuar desenhando. Aqui está a primeira lição que o Pequeno Príncipe nos dá: reconectar com a nossa imaginação e criatividade da infância é algo positivo e boa parte disso está nas histórias que nos atravessam. Da dedicatória ao final do livro de Saint-Exupéry somos instigados a reflexões e a encontrar outras lições. Suscitaremos algumas aqui:

[...] Todas as pessoas grandes foram um dia criança – mas poucas se lembram disso (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.18).

[...] Se tu vens, por exemplo, às quatro da tarde, desde as três eu começarei a ser feliz. Quanto mais a hora for chegando, mais eu me sentirei feliz. Às quatro horas, então, estarei inquieta e agitada: descobrirei o preço da felicidade! [...]É preciso ritos. - Que é um rito?[...] - É uma coisa muito esquecida [...] É o que faz com que um dia seja diferente dos outros dias; uma hora, das outras horas (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.67-68).

[...]Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.70).

[...] Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas (SAINT-EXUPÉRY, 2009, p.72).

Essas lições do Pequeno Príncipe nos fazem perceber que as coisas mais importantes são as que podem ser experienciadas com o coração. Nada mais nos proporciona esse experimentar o mundo com o coração do que a literatura. É de suma importância que os surdos, assim como ouvintes, tenham a oportunidade de serem inseridos o quanto antes no mundo da imaginação através da contação de histórias. Empenhar-se nisso pode parecer desnecessário, mas essa atividade na vida do surdo representa a possibilidade de apropriação da língua, da

cultura e das identidades surdas historicamente constituídas. Há, nas histórias, em especial nas criações surdas, uma perspectiva de busca pelo protagonismo em que cada sujeito surdo é impulsionado a se mover em busca de uma melhor forma de viver e conviver na escola e na sociedade, sendo impulsionado a (re)criar a sua própria história. Neste sentido, podemos depreender que uma contação de histórias para crianças surdas tem uma maior funcionalidade do que para uma criança ouvinte, pois vai além do divertimento, do encantamento, da contribuição para a construção do sujeito leitor, pois contempla algo muito representativo para o surdo, sua língua, sua cultura e sua identidade expatriada pela dominação ouvinte por um longo período.

Intentando saber mais sobre esse assunto, essa pesquisa se propôs a discutir quais são contribuições da contação de história em Libras em processos educacionais para surdos, considerando os aspectos linguísticos e extralinguísticos que sustentam essa atividade, assim como a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias. Buscamos alcançá-lo a partir de três artigos distintos que se complementam.

Os resultados apontam que a contação de histórias em Libras contribui para o desenvolvimento cognitivo, linguístico e cultural-identitário dos alunos surdos ainda que o professor não tenha explícito esse desejo. A contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento dos alunos surdos é acentuada quando observadas as considerações feitas nos artigos 2 e 3. Já que, se o professor percebe e reconhece o potencial da contação de história, ele passa a usá-la com mais frequência, para uma determinada finalidade e de forma planejada. Da mesma forma, se ele pensa na performance e nos seus elementos constitutivos, ele consegue ser um modelo linguístico para os alunos e passa a mensagem de forma mais fluida e mais inteligível, tornando a prática da contação de histórias mais atrativa e contributiva.

No entanto, a pesquisa demonstrou que falta uma literatura genuinamente surda nas práticas de contação de histórias, que contribua mais pontualmente com o desenvolvimento cultural-identitário, o que é de extrema importância para os sujeitos surdos, tendo em vista o histórico de repressão ao uso da língua de sinais e de submissão a cultura e identidade ouvinte.

De certo, a falta das criações surdas na prática de contação de histórias na escola não é responsabilidade apenas do professor. O contexto histórico de exclusão e proibição da língua de sinais postergou o desenvolvimento dessa literatura. Ademais, numa sociedade ouvinte,

com predominância de alunos ouvintes nas escolas, é pouco provável que se opte pela produção de distribuição de criações surdas. São estereótipos que precisam ser desfeitos e o espaço escolar com a prática da contação de histórias é um ambiente propício às criações literárias, como evidencia o artigo 2 as atividades de roda de conversa e de reconto desenvolvidas pelos professores após a contação de histórias abrem o caminho para o protagonismo dos surdos e para novas criações.

Os resultados revelaram, também, que a performance do professor contador, bem como seus elementos determinantes, vão depender da modalidade de contação escolhida. Neste sentido, consideramos a necessidade de que o professor conheça bem a modalidade que vai utilizar e se prepare para a contação de histórias antes de apresentá-la aos seus alunos para que a contação seja atrativa e contributiva para os estudantes surdos.

No desfecho dessa dissertação, recorreremos a Silva (2006, p. 65) para dizer, assim como a autora que, “[...] desconfi[amos] que é quando a história termina, na fala do contador, que algo dentro de cada um de nós se inicia e ganha força e poder.” E evocamos Sisto (2020) que da mesma forma afirma que

[...] [a] história não termina de se expandir quando sua narração se encerra. Ela fica lá, voltando pelos meandros do ser humano, fazendo contato com outras histórias pessoais, revelando coisas adormecidas, levantando outras experiências similares, até se depositar no fundo e se misturar com tantas outras que já ocupam um espaço no interior de cada um[...] (SISTO, 2020, p. 70).

Acompanhando os argumentos desses autores, acreditamos que essa dissertação também não termina aqui, que algo ficará dentro de cada leitor, provocando novas reflexões, novos estudos e novas práticas.

Relebramos aqui o que mencionamos na introdução dessa dissertação: que as “[p]alavras não dão conta de tudo que passa em e entre nós [...]” (ANDRADE, 2021, p.119) e que, também essa dissertação não daria conta de tudo sobre a contação de histórias em Libras. Logo, outras pesquisas precisam dar mais foco às contribuições da contação de histórias em Libras para além da contribuição ao desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural-identitário de surdos no Ensino Fundamental que discutimos aqui. Investigar como as histórias podem contribuir para o desenvolvimento de jovens e adultos surdos e ainda, como podem favorecer na formação da subjetividade dos sujeitos surdos, como podem ajudar a lidar com emoções, sentimentos e até mesmo com situações de *bullying* tem grande relevância

diante do preconceito vivenciado pelos surdos. Além disso, é necessário lançar mais luzes aos aspectos da performance do professor contador que não foram aqui abordados, nem aprofundados nessa dissertação por questões de restrições de objetivos. Um dos aspectos é a metáfora, por exemplo, tão presente nas histórias ouvintes e surdas que na Libras também forma uma categoria linguística que precisa ser melhor estudada dentro das contações de história.

Sendo assim, concluímos esta pesquisa falando diretamente ao professor: considere os pontos apresentados nesta dissertação, misture com suas experiências e “[...] conta [uma história], profe... Respira fundo, cria coragem e vai... No começo, é difícil, mas o final é sempre feliz” (ZENI, p, 614). Portanto, professor, siga as lições do Pequeno Príncipe, lembre-se que um dia você já foi criança, reconecte a imaginação e a criatividade da sua infância, prepare o “rito” da sua contação e faça o dia do seu aluno mais feliz, crie coragem e explore o mundo da imaginação, faça suas escolhas com o coração, cativa o seu aluno e promova o seu desenvolvimento a partir de uma história bem contada.

Referências

ANDRADE, Emilie. O que as histórias tem a ver com liberdade? In: CÂNTIA, Aline; CHAGAS, Fernando (Orgs). *Narração artística: modos de fazer*. Belo Horizonte: AbraPalavra, 2021, p. 119-136.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. *O pequeno príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SILVA, Marisa. O que vamos aprender hoje? In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de. MENDONÇA, Rosa Helena (orgs). *Práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 65-67.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. 3. ed. Belo Horizonte: Aletria, 2020.

ZENI, Adriane de Fátima. *Prof, conta uma história!:* manual para o professor que tem desejo de contar histórias. Curitiba: Appris, 2018. *E-book Kindle*.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MONTES CLAROS

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE PARA PARTICIPANTES DE PESQUISA MAIORES DE 18 ANOS E LEGALMENTE CAPAZES

Título da pesquisa: Da tradição oral para a língua de sinais: a contação de histórias na educação de surdos

Instituição promotora: Universidade Estadual de Montes Claros

Patrocinador: Recursos próprios

Coordenador(a): Lidiane Rodrigues Brito

Orientadora: Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro

Atenção:

Antes de aceitar participar desta pesquisa, é importante que você leia e compreenda a seguinte explicação sobre os procedimentos propostos. Esta declaração descreve o objetivo, metodologia/procedimentos, benefícios, riscos, desconfortos e precauções do estudo. Também descreve os procedimentos alternativos que estão disponíveis a você e o seu direito de sair do estudo a qualquer momento. Nenhuma garantia ou promessa pode ser feita sobre os resultados do estudo.

1. Objetivo: A pesquisa tem como objetivo investigar quais são as contribuições da contação de história em Libras em processos educacionais voltados para surdos, considerando os aspectos pedagógicos e linguísticos que sustentam essa atividade, a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias. Os objetivos específicos intencionam: i) explorar o potencial de contribuição da contação de histórias em Libras para a educação de surdos nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a partir da análise de vídeos de professores contadores; ii) analisar aspectos linguísticos e pedagógicos da performance de professores de surdos contadores de histórias, a fim de averiguar elementos e estratégias capazes de tornar a prática mais atrativa e contributiva para os alunos surdos; iii) investigar em que medida e com que finalidade professores de surdos utilizam-se da contação de histórias e quais as imagens que constroem dessa prática.

2. Metodologia/procedimentos: Para o desenvolvimento da pesquisa, aplicaremos a professores de surdos um questionário on-line, com questões discursivas e de múltipla escolha. Além disso, analisaremos vídeos de contação de histórias em Libras disponibilizados pelos professores contadores. O questionário será respondido via Google forms. Os vídeos são solicitados via questionário e poderão ser enviados por *e-mail* ou whatsapp. Ainda, pelo questionário os participantes manifestarão a disponibilidade de participar de uma entrevista.

3. Justificativa: Se a contação de histórias é importante e contribui para o desenvolvimento de crianças ouvintes que nascem em lares de pais ouvintes, em que se aprende a língua materna, e que se tem acesso a escolas próprias a elas, imaginem quais não são as contribuições dessa prática para crianças surdas que tem tantas especificidades. Sabedores de que a contação de histórias é muito explorada para ouvintes tanto na escola quanto na universidade e que o mesmo não se observa perante contação de histórias para surdos, uma população que tem muito a se beneficiar da popularização dessa prática, é que se propõem essa pesquisa.

4. Benefícios: Não haverá benefícios diretos aos participantes, mas suscitar a atenção para a temática da contação de histórias em Libras apontando as suas contribuições para processos didáticos de estudantes surdos apresentará aos professores a viabilidade de uso dessa atividade em suas aulas, com possibilidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural e identitário. A participação na pesquisa, portanto, contribuirá para a literatura acrescentando informações sobre a temática.

5. Desconfortos e riscos: A pesquisa oferece riscos mínimos. Tendo em vista que se trata da aplicação de um questionário *on-line*, entrevista e análise de vídeos disponibilizados pelos participantes podem ocorrer um leve cansaço ou desconforto ao responderem o questionário, ou ainda um incômodo ou irritação nos olhos devido à exposição à luminosidade dos aparelhos eletrônicos. No caso da entrevista e da análise dos vídeos pode ocorrer um acanhamento ou desconforto. Entretanto, o preenchimento do questionário é voluntário, assim como, a disponibilização dos vídeos para análise e a participação na entrevista. O participante poderá retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Será garantida a privacidade das imagens, assim como das respostas ao questionário e entrevista. Ainda, a fim de reduzir os riscos a entrevista será realizada em ambiente reservado e seguro e, os questionários não serão identificados.

6. Danos: A possibilidade de a pesquisa causar danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais aos participantes é mínima. Em relação aos possíveis riscos, serão tomadas medidas de cautela e providências para evitar que as situações possam causar dano. Os participantes contam com a garantia do sigilo, privacidade e confidencialidade. Serão observados todos os cuidados éticos por parte do pesquisador, mas caso os participantes venham a sofrer danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, será prestada assistência integral.

7. Metodologia/procedimentos alternativos disponíveis: Como metodologia ou procedimento alternativo disponível, utilizaremos para a coleta de dados a observação participante.

8. Confidencialidade das informações: Será garantido o sigilo, a privacidade e a confidencialidade dos participantes. Os participantes não serão identificados em nenhum momento da pesquisa. Os dados serão guardados em segurança e a eles terão acesso apenas a equipe responsável pela pesquisa.

9. Compensação/indenização: Não será cobrado valor para participação na pesquisa bem como, não haverá remuneração pela participação. Asseguramos, conforme determina a lei, o direito de solicitar indenização em caso de danos decorrentes da participação da pesquisa, assim como, o direito de ressarcimento de despesas pela participação.

10. Outras informações pertinentes: não se aplica.

11. Consentimento:

Li e entendi as informações precedentes. Tive oportunidade de fazer perguntas e todas as minhas dúvidas foram respondidas a contento. Este formulário está sendo assinado voluntariamente por mim, indicando meu consentimento para participar nesta pesquisa, até que eu decida o contrário. Receberei uma cópia assinada deste assentimento.

Nome do participante	Assinatura do participante	Data
Nome do participante	Assinatura do participante	Data

Lidiane Rodrigues Brito
Nome do(a) coordenador(a) da pesquisa Assinatura do coordenador da pesquisa Data:
18/11/21

ENDEREÇO COMPLETO DO(A) PESQUISADOR(A): Rua José Martins dos Anjos .
140, Centro – Salinas/MG CEP 39560-000
TELEFONE: (38)991223085
E-MAIL: rodriguesbritolidiane@gmail.com
Campus Universitário “Professor Darcy Ribeiro” – Reitoria – Prédio 05
Caixa Postal Nº 06 – Montes Claros/ MG – CEP: 39.401-089
www.unimontes.br – e-mail: comite.etica@unimontes.br
Telefone: (38) 3229-8182

APÊNDICE B

Questionário para professores de surdos do Ensino Fundamental I

Importante: este questionário é destinado a professores de surdos que atuem em escola inclusiva, escola especial ou em escola bilíngue no Ensino Fundamental I.

Este questionário refere-se à coleta de dados realizada para o desenvolvimento da pesquisa intitulada " Da tradição oral para a Língua de sinais: a Contação de Histórias na Educação de Surdos", desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Montes Claros, de responsabilidade da pesquisadora Lidiane Rodrigues Brito, sob a orientação da Profa. Dra. Maria Clara Maciel de Araújo Ribeiro. O objetivo da pesquisa é investigar quais são as contribuições da contação de história em Libras em processos educacionais voltados para surdos, considerando os aspectos pedagógicos e linguísticos que sustentam essa atividade, a performance do professor contador e as suas percepções em relação a prática de contar histórias.

A pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes. Podem ocorrer um leve cansaço ou desconforto ao responderem o questionário, ou ainda um incômodo ou irritação nos olhos devido à exposição à luminosidade dos aparelhos eletrônicos. No caso da entrevista e da análise dos vídeos pode ocorrer um acanhamento ou desconforto. Entretanto, o preenchimento do questionário é voluntário, assim como, a disponibilização dos vídeos para análise e a participação na entrevista. O participante poderá retirar seu consentimento, a qualquer momento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo. Será garantida a privacidade das imagens, assim como das respostas ao questionário e entrevista. Ainda, a fim de reduzir os riscos a entrevista será realizada em ambiente reservado e seguro e, os questionários não serão identificados.

A possibilidade de a pesquisa causar danos físicos, psicológicos, morais, intelectuais, sociais, culturais ou espirituais aos participantes é mínima. Em relação aos possíveis riscos, serão tomadas medidas de cautela e providências para evitar que as situações possam causar dano. Os participantes contam com a garantia do sigilo, privacidade e confidencialidade. Serão observados todos os cuidados éticos por parte do pesquisador, mas caso os participantes venham a sofrer danos decorrentes, direta ou indiretamente, da pesquisa, será prestada assistência integral.

Os dados serão guardados em segurança, utilizados unicamente para fins desta pesquisa e a eles terão acesso apenas a equipe responsável pela pesquisa. Não será cobrado valor para participação na pesquisa bem como, não haverá remuneração pela participação. Asseguramos, conforme determina a lei, o direito de solicitar indenização em caso de danos decorrentes da participação da pesquisa, assim como, o direito de ressarcimento de despesas pela participação. Não haverá benefícios diretos aos participantes, mas suscitar a atenção para a temática da contação de histórias em Libras apontando as suas contribuições para processos didáticos de estudantes surdos apresentará aos professores a viabilidade de uso dessa atividade em suas aulas, com possibilidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, cultural e identitário. A participação na pesquisa, portanto, contribuirá para a literatura acrescentando informações sobre a temática. Caso você tenha qualquer dúvida em relação à pesquisa, poderá contatar a pesquisadora por meio do e-mail rodriguesbritolidiane@gmail.com. Os resultados do estudo serão apresentados aos participantes por meio de artigo científico, que poderá ser

publicado ou acessado no site do Programa
<https://www.posgraduacao.unimontes.br/ppge/dissertacoes/>.

***Obrigatório**

1. Você concorda em colaborar com a pesquisa? *

() Sim

() Não

Perfil do(a) professor(a) participante

2. Você é surdo (a) ou ouvinte? *

() Surdo(a)

() Ouvinte

3. Gênero*

() Masculino

() Feminino

() Não binário

() Prefiro não me classificar

() Prefiro não responder

() Outro.

4. Idade*

() 20 a 25 anos

() 25 a 30 anos

() 30 a 35 anos

() 35 a 40 anos

() 40 a 45 anos

() 45 a 50 anos

() 50 a 55 anos

() 55 a 60 anos

() Mais de 60 anos

5. De que região você é

- Norte
- Nordeste
- Centro- oeste
- Sudeste
- Sul

6. Atualmente você tem aluno surdo (a)? *

- Sim
- Não

7. Há quanto tempo ministra aula para surdos? *

- 1 a 5 anos
- 5 a 10 anos
- Mais de 10 anos

8. Para qual série ministra aula? *

- 1º ano do Ensino Fundamental
- 2º ano do Ensino Fundamental
- 3º ano do Ensino Fundamental
- 4º ano do Ensino Fundamental
- 5º ano do Ensino Fundamental

9. A escola é*

- Regular (Inclusiva)
- Regular (Inclusiva) com classe bilíngue
- Bilíngue
- Escola especial

10. Qual é a sua formação? *

- Licenciatura em Pedagogia
- Licenciatura em Letras/Libras
- Outra. _____

11. Onde você se formou? *

Instituição pública

Instituição privada

12. Qual a modalidade de seu curso de graduação? *

Educação a Distância

Presencial

Semipresencial

13. Você tem pós-graduação? Qual? * _____

14. Você conta histórias em Libras para seus alunos surdos? *

Sim

Não

Raramente

15. Explícite o motivo da sua resposta na questão anterior*

16. Com que frequência você costuma contar histórias? *

Diariamente

Semanalmente

Esporadicamente

Em datas específicas.

17. Em que momento da aula você conta histórias? *

No início

No decorrer

No final

18. Que tipo de história costuma contar? (Neste item você poderá marcar mais de uma opção) *

Histórias adaptadas da literatura infantil para o contexto da comunidade surda

Histórias produzidas por surdos a partir da realidade da comunidade surda

Histórias disponíveis nos livros da biblioteca da escola

19. Você realiza alguma atividade a partir da história? * (Neste item você poderá marcar mais de uma opção)

Roda de Conversa

Dramatização

Atividades escritas que abordem conteúdos curriculares

Reconto em Libras

Reconto escrito

Reconto através de desenho

Brincadeiras

Recortes, modelagens, dobraduras

Construção de maquetes

Não realizo atividade após a história

Outras. _____

20. Como você escolhe as histórias a serem contadas? * (Neste item você poderá marcar mais de uma opção)

Pela mensagem que o texto passa

A partir dos personagens da história

Pela linguagem

Pelo enredo, a trama da história

Pela faixa etária de interesse dos meus alunos

Pela relação que a história estabelece com o conteúdo que estou trabalhando em

aula

Pelo que a história desperta em mim

A partir dos livros disponíveis na biblioteca da escola

Outros. _____

21. Você fez algum curso de contação de histórias? *

Sim

Não

Ainda sobre o contar histórias

22. Você utiliza algum recurso para contar a história (livro, desenho, gravura, objeto)?

Qual e por quê?

* _____

23. Você vê alguma contribuição da contação de histórias para o desenvolvimento de aluno surdo? Conte-nos sobre isso. * _____

24. Como os seus alunos reagem quando você conta histórias? *

25. Você respondeu às questões com base na sua experiência*

- () Antes da pandemia (ensino presencial)
- () Neste período de pandemia (ensino remoto)
- () Nos dois períodos (presencial e remoto)

26. Você percebeu diferença no uso da prática de contação de histórias nas aulas presenciais e nas aulas remotas do período pandêmico? Qual? *

27. Você teria disponibilidade de participar de uma entrevista por meio de vídeo conferência? *

- () Sim
- () Não

28. Se sim, informe o seu e-mail _____

Perguntas não obrigatórias

As questões a seguir não são obrigatórias. Você pode finalizar o questionário sem respondê-las, mas a sua resposta irá contribuir para o desenvolvimento da pesquisa.

29. Caso queira, conte-nos uma experiência interessante que vivenciou com seus alunos com a contação de histórias.

30. Gostaria de compartilhar um vídeo seu contando histórias? Se sim, envie pelo Whatsapp (38) 9 9122 3085 ou pelo e-mail rodriguesbritolidiane@gmail.com

31. Gostaria de compartilhar uma atividade realizada a partir de uma história contada por você? Se sim, envie pelo Whatsapp (38) 9 9122 3085 ou pelo e-mail rodriguesbritolidiane@gmail.com

APÊNDICE C

Quadro 2 – Unidades Temáticas/Objetos de conhecimento/Habilidades a serem desenvolvidas nas disciplinas de Geografia e História a partir da contação da história *A Viagem*.

Disciplina	Ano/série	Unidades Temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidade
Geografia	2º	O sujeito e seu lugar no mundo	Convivência e interações entre pessoas na comunidade	(EF02GE01) Descrever a história das migrações no bairro ou comunidade em que vive.
	4º		Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	5º		Dinâmica populacional	(EF05GE01) Descrever e analisar dinâmicas populacionais na Unidade da Federação em que vive, estabelecendo relações entre migrações e condições de infraestrutura.
História	3º	As pessoas e os grupos que compõem a cidade e o município	O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive	(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc. (EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.
	4º	As questões históricas relativas às	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
			Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. (EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração

	migrações	<p>diáspora forçada dos africanos</p> <p>Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil</p> <p>As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960</p>	(interna e internacional).
--	-----------	--	----------------------------

Fonte: Elaboração própria com base na BNCC (BRASIL, 2018, p. 372 – 413).

APÊNDICE D

Roteiro para entrevista semiestruturada com professor

- 1 . Palavras de agradecimento ao entrevistado por conceder esse momento
2. Comentários introdutórios sobre a pesquisa, explicação sobre como as informações serão usadas e a garantia de confidencialidade.
3. Elementos pessoais da professora participante apresentação da instituição em que trabalha
4. Você informou no questionário que todas as suas aulas tem como tema gerador uma história. Conte nos um pouco sobre essa experiência.
5. Quando perguntada no questionário se utiliza recursos para contar histórias citou o uso de ilustrações das cenas, bonecos e teatro de varas. Como é para você usar esses recursos e sinalizar ao mesmo tempo?
6. Você já realizou a contação de histórias com o apoio do livro? Se sim, como foi?
7. Se recorda de algum outro recurso usado nas contações?
8. Há algo mais que você gostaria e/ou poderia me dizer em relação a sua prática de contação de história?
9. Agradecimentos finais.