

Novas propostas metodológicas de contação de histórias na educação inclusiva¹

Sirlene Patrícia dos Santos Araújo

Aluna do 7º período do curso de Pedagogia. e-mail: sirlenepatriciae@hotmail.com

Helânia Cunha de Sousa Cardoso

Professora adjunta do UNIPAM e orientadora da pesquisa. e-mail: helania@unipam.edu.br

Conhecer o mundo pela visão significa desenvolver um código visual com o qual os surdos associam significado e significante a partir das informações visuais que extraem do meio.
Shirley Vilhalva

Resumo: O presente estudo tem o objetivo de discutir novas propostas metodológicas de contação de histórias na educação inclusiva. A partir de um levantamento bibliográfico e de pesquisa em materiais pedagógicos para a contação de histórias aos alunos com deficiência auditiva, observa-se que essa atividade pode ser um poderoso instrumento de interferência na prática escolar, pois contribui para que se possa entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens. O uso de imagens visuais como recurso pedagógico possibilita ao aluno surdo um desenvolvimento cognitivo mais significativo, viabiliza a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, favorecendo suas aprendizagens pelo uso de imagens visuais como estratégia de ensino.

Palavras-chave: contação de histórias; criança surda; imagem não-verbal.

Abstract: The present study aims at discussing new methodological proposals of story-telling in an inclusive education. Considering a bibliographical survey and a research in pedagogical materials of story-telling for deaf children, we observe that this activity may be a powerful instrument of interference in school practice, because it contributes for the understanding of the world through the authors' eyes and through the characters' lives. The use of visual images as a pedagogical resource enables the deaf student to have a more significant cognitive development, and turns possible the creation of an inclusive context that is more adequate to his demands, promoting his learning through the use of visual images as a teaching strategy.

Keywords: story-telling; deaf children; non-verbal image

¹ Pesquisa realizada com o apoio financeiro da FAPEMIG.

1. Considerações iniciais

Que cada um encontre um jeito gostoso de ficar: sentado, deitado, enrodilhado, não importa como... cada um a seu gosto... E depois, quando todos estiverem acomodados, aí começa "Era uma vez..." (ABRAMOVICH, 1997, p. 22).

De acordo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 62), a escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo para fazer face às demandas cada vez mais complexas da sociedade moderna.

Nesse contexto, surge o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola, cuja proposta vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais, já que a inclusão escolar pressupõe valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. Esse movimento impõe-se como uma perspectiva a ser pesquisada e experimentada na realidade brasileira, reconhecidamente ampla e diversificada.

Os PCNs (1998) recomendam ainda a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos.

A partir dessas considerações, o objetivo desta pesquisa é mostrar como a contação de histórias para a criança surda é um recurso que possibilita grandes aprendizagens e benefícios para os alunos, pois além de estimular a criatividade melhora a comunicação e o desenvolvimento da linguagem.

Sabe-se que, neste contexto, as possibilidades são muito limitadas, pois a criança não-ouvinte não tem acesso aos mesmos sentimentos, emoções e imaginações provocadas pelas histórias, além de não poder ouvir a voz do contador em suas diferentes modulações sonoras. Ela não se apropria dos mesmos benefícios que favorecem a construção do desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança ouvinte, porque, para o surdo, percepção e representação do mundo se dão por meio dos componentes visuais e gestuais.

Nesse sentido, para permitir o seu desenvolvimento, quais seriam os métodos mais eficazes para contar história aos alunos com deficiência auditiva? E o material adequado? O que poderia prender a atenção dos alunos e proporcionar uma aprendizagem mais significativa?

Na busca de possíveis respostas, foi aventada a hipótese da utilização da imagem não-verbal para contar histórias ou de outros materiais que venham ilustrar as histórias, para estimular a criatividade, a capacidade expressiva da criança surda por meio da linguagem corporal. Dessa forma, procurou-se investigar metodologias de contação de histórias para crianças surdas, com vistas a desenvolver oficinas, utilizando a imagem não-verbal para o aprimoramento da contação de histórias na escola inclusiva.

Para tanto, o presente estudo iniciou-se por meio de uma pesquisa bibliográfica, comparando e contratando ideias de diferentes autores sobre o tema proposto, sobretudo aqueles que pesquisam e reconhecem o ato de contar histórias para crianças com necessidades especiais, como arte, bem como os que defendem a importância da ludicidade na infância. No segundo momento, foram pesquisados materiais pedagógicos para a contação de histórias aos alunos com deficiência auditiva.

Ao final dos trabalhos, pode-se observar que a contação de histórias pode ser um poderoso instrumento de interferência na prática escolar, pois contribui para que se possa entender o mundo através dos olhos dos autores e da vivência dos personagens. Além de estimular o imaginário da criança, é fonte de autorrealização, favorece a formação do espírito crítico e aguça o seu desejo de transformar a realidade, inserindo outras formas de ser e estar na sociedade.

2. Da teoria à prática: reflexões

Os PCNs (1998) postulam que a escola tem um papel social e político muito importante, para poder garantir uma aprendizagem essencial na formação do cidadão autônomo, crítico e participativo, capaz de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vive. É preciso respeitar a diversidade sociocultural e linguística do aluno.

No entanto, segundo os PCNs, para atender a essas diferenças, é preciso repensar as propostas pedagógicas, a fim de promover a interação dos alunos. É preciso reconhecer todos os tipos de capacidades presentes na escola, adotando metodologias diversas e motivadoras.

Nesse contexto, surge a leitura como “alicerce” no trabalho pedagógico, para que o aluno tenha sucesso de desempenho escolar. O hábito de ler histórias e “dialogar” sobre elas reforça a ideia de que o indivíduo não deve ser excluído de seu processo histórico e cultural ao longo de sua socialização.

O papel da escola é de formar sujeitos-cidadãos. Espera-se que ela oportunize aos alunos uma rica convivência com as diversidades de textos que caracterizam as práticas sociais, em que os saberes entre os sujeitos podem ser trocados e comprovados. Nesse sentido, a literatura infantil, como instrumento, pode ser utilizada nas mais diferentes situações.

Em face do exposto, a literatura exerce um papel importante na formação do aluno. Mais do que um discurso que veicula valores e comportamentos adequados para a boa convivência social, ela é um espaço de liberdade e criatividade, um estímulo à fantasia. Nessa direção, Santoro (1994) afirma que o ato de contar histórias como marcas da sociedade, demonstra que a literatura seduz, diverte, desperta emoções, permite à criança refletir e sentir a necessidade de descobrir seu meio; conduz a outra percepção de mundo além daquela que conhece; conduz a uma apropriação lúdica da realidade.

A partir desse postulado, a literatura passa a ser encarada como uma ação transformadora, como um trabalho, como uma produção. Os textos apresentam algo

em sua construção que contribui para a formação das pessoas, seja do ponto de vista individual ou social.

A escola ocupa um lugar histórico como mediadora de leitura, não podendo deixar de exercer esse papel por meio daqueles que fazem dela uma instituição viva e de grande influência social. É preciso garantir a presença da literatura na vida de cada sujeito.

Para Reily (2008), na escola inclusiva, os princípios de aprendizagem significativa, em ação e por mediação, valem tanto para os alunos com necessidades educativas especiais como para qualquer outro aluno. Em nenhuma instância, nem na literatura, nem tampouco na prática pedagógica, percebem-se educadores de abordagens construtivistas, freiriana ou sociocultural, considerando a possibilidade de o aluno aprender por mera observação e imitação. Muitas crianças com necessidades educativas especiais nas áreas de comunicação e linguagem, ou de mobilidade, vivenciam a escolarização como espectadoras. Na construção de uma escola brasileira inclusiva, de fato, e não apenas inclusiva na palavra da lei, é preciso atentar para garantir acesso aos instrumentos de mediação da atividade, como sugere o documento oficial “A escola inclusiva requer a superação dos obstáculos do sistema regular de ensino” (PCNs, 1998, p. 62.).

Nesse sentido, quando o assunto é a educação para as crianças surdas que vivem em ambientes ouvintes, a possibilidade de receberem histórias é muito limitada, pois para que elas possam acompanhá-las será preciso que seus familiares ou educadores aprendam a língua de sinais ou então convivam com a comunidade surda, de modo que surdos possam contar histórias para elas.

Silva (2002) confirma que é fundamental a aquisição da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo e para sua integração social. As políticas sociais devem estar atentas para as novas tendências educacionais de integração das crianças deficientes à escolarização regular, tendo em vista que a sala de aula pode se tornar mais um espaço de segregação do que um local para trabalhar as diferenças.

De acordo com Rottenberg (2001), a língua de sinais pode ser o suporte para a criança surda aprender a ler e escrever, pois elas passam pelas mesmas etapas que as ouvintes no processo de aquisição de leitura e escrita, ou seja, utilizam representações simbólicas, desenhos, rabiscos, reconhecimento dos formatos das letras, para enfim chegar à forma convencional. Ele ressalta que é preciso dar oportunidade a uma criança surda pré-escolar explorar livros e materiais escritos, em casa e na escola, pois serão importantes para o desenvolvimento da leitura e escrita, da mesma forma que para a criança ouvinte.

Diante disso, Reily (2008) afirma que o desafio na aprendizagem da língua de sinais será a narrativa, ou seja, uma forma literária na qual se expõe uma série de fatos reais ou imaginários. Na abordagem sociocultural, ela foi enormemente valorizada, e pode ser uma ferramenta de grande valia no ensino do aluno surdo. Nesse mesmo sentido, Clifford Geertz (2001 *apud* REILY, 2008), lembra que

crescer entre narrativas [...] é o palco essencial da educação: “vivemos num mar de histórias”. Aprender a nadar nesse mar, a construir histórias, entender histórias, classificar histórias, verificar histórias, perceber o verdadeiro sentido das histórias, usar as histó-

rias para descobrir como funcionam as coisas e o que elas são, é nisso que consiste, no fundo, a escola, e além dela, toda a “cultura da educação”. O x da questão, o que o aprendiz aprende, não importa o que professor ensine, é “que os seres humanos dão sentido ao mundo contando histórias sobre ele – usando o modo narrativo para construir a realidade”. As histórias são ferramentas, “instrumentos da mente em prol da criação do sentido” (2001, p. 171-172).

Com isso Reily complementa que, no bojo da prática narrativa, constam algumas questões fundamentais para a sobrevivência social. A criança vivencia, por intermédio da história, o que é real, o que é ficção. Aprende que os pontos de vista mudam, dependendo de quem ocupa o lugar de narrador, e os mesmos “fatos” podem ser contados de maneiras totalmente diferentes. Ela afirma a expressividade da face e dos movimentos corporais, aliada às configurações de mão, cria a dinâmica do relato que o ouvinte produz com a cadência da voz. Quem domina a Libras é capaz de materializar a imagem do pensamento diante dos olhos do seu interlocutor. Diferentemente do ouvinte, que usa a modulação da voz e a gramática, as modalidades para produzir sentido em sinais são visuais, espaciais e rítmicas:

Surdos, ao sinalizar, olham-se nos olhos, nas mãos; a visão periférica dá conta de assimilar os movimentos das mãos e do corpo. O ritmo é fundamental: ao relatar com a ação ocorreu, o tempo do discurso sinalizado é marcado – e nisso o exagero na gestualidade tem papel comunicativo preponderante – com agilidade, com letargia, descompassadamente ou erráticamente (REILY, 2008, p. 133).

Em face do exposto, é necessário advertir que as pessoas surdas, convivendo com ouvintes, seja no ambiente familiar ou escolar, se apropriam de meios visuais para entender o mundo e se relacionar com as pessoas ouvintes.

As histórias são essenciais para o letramento, e na nossa cultura o momento da história é permeado de afeto. Uma atividade de letramento que pode ser realizada com crianças surdas é a leitura de imagens. Reily sugere que os educadores envolvidos com a educação dos surdos devem refletir mais sobre o papel da imagem visual na apropriação do conhecimento. A autora salienta a necessidade de se utilizar a imagem adequadamente como um recurso cultural que permeia todos os campos do conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento. O letramento visual possibilita diferentes funções, como por exemplo, ler imagens do entorno, imagens de livros ilustrados; usar imagens visuais de apoio para leitura de textos; ler sinais, símbolos e figuras no ambiente escolar com o objetivo de promover a alfabetização; criar imagens visuais significativas para registrar a compreensão de tarefas; usar figuras em textos de não ficção, como apoio da aprendizagem de conteúdo escolar.

Cabe ainda mencionar que as imagens devem auxiliar o aluno a compreender o texto. A figura visual traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver o raciocínio. Para os alunos surdos, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores

compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem. Ainda segundo Reily (2008, p. 26),

a escola tem como objetivo pedagógico que todos os alunos venham a dominar a linguagem verbal, tanto no nível oral (compreender e falar) quanto na dimensão gráfica (ler e escrever), mesmo que o acesso de algumas crianças à palavra se dê por outras modalidades. Nesse sentido, partimos do princípio democrático de que, se a palavra é para todos, a imagem também tem de ser. No caso de alguns alunos, no entanto, a imagem poderá ser o veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem. E os alunos que se beneficiam quando o currículo é apresentado visualmente são os alunos surdos.

Para alguns alunos a imagem poderá ser um veículo de mediação sógnica primordial no processo de aprendizagem. A mediação se dá com instrumentos sógnicos. A mediação não constitui um processo neutro e passivo. O instrumento sógnico atua dinamicamente sobre o mediador.

Dessa forma, Reily observa que

o professor que atua de uma perspectiva mediadora na sala de aula, também se transforma no decorrer do processo de ensino. Isso porque, assim como por intermédio de suas palavras e propostas pedagógicas ele leva o aluno a novos níveis de conhecimento, ele também se defronta com outras maneiras de conceber que não lhe teriam ocorrido sem esse contato com o jeito de pensar do aluno, revelado pelas palavras ou pelo fazer escolar desse menino (2003, p. 19-20).

O educador precisa estar consciente do valor da imagem como recurso necessário no trabalho pedagógico. A imagem visual é um veículo sógnico, da mesma forma que a escrita, a música ou a linguagem oral. Como instrumento, ela pode veicular conhecimentos de alta ou baixa qualidade. Ao selecionar material pedagógico ilustrado, o educador não pode se ater apenas ao texto. Precisa também considerar e avaliar criticamente as imagens que o acompanham.

Reily (2003) lembra ainda que a imagem tem uma função importante no processo de letramento do aluno surdo. A figura visual, tanto a representação abstrata, quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio. Para o aluno surdo que estuda na rede regular de ensino, como também no caso do aluno surdo atendido em instituição de educação especial, o caminho da aprendizagem necessariamente será visual, daí a importância de os educadores compreenderem mais sobre o poder constitutivo da imagem, tanto no sentido de ler imagens, quanto no de produzi-las. Para que o letramento aconteça é preciso interação.

Nesse sentido, Aumont (2000, p. 81) afirma que

a imagem pertence ao domínio das produções socializadas, utilizáveis em virtude das convenções que regem as relações interindividuais. O espectador torna-se parceiro ativo

da imagem, tanto emocional como cognitivamente. Esta age sobre aquele e tem por função primeira garantir, reforçar, reafirmar e explicar nossa relação com o mundo visual: ela desempenha papel descoberta do visual.

É a percepção que se tem da imagem, pela apreensão do mundo visual, que torna o sujeito capaz de atribuir qualidades aos objetos e ao espaço, reconhecendo-os e identificando-os. A leitura de imagens oferece a oportunidade de exploração de problemas e potencialidades pessoais por meio da expressão verbal e não-verbal e do desenvolvimento de recursos físicos, cognitivos e emocionais, bem como aprendizagens de habilidades, usando, para as experiências cognitivas, as diferentes linguagens artísticas.

Para Ferrara (2007), os textos não-verbais acompanham as andanças pela cidade, produzem-se, completam-se, alteram-se ao ritmo dos passos e, sobretudo, da capacidade de perceber, de registrar essa informação. É esse registro que transforma os textos não-verbais em marcos referenciais da cidade. Signos da cidade, esses marcos aglutinam objetos e signo urbano.

A leitura verbal apóia-se no domínio da sua competência; ensina-se a ler pela compreensão do encadeamento lógico, coordenado, subordinado ou misto das estruturas frásicas do texto verbal. Aprende-se a ler e desenvolve-se esse aprendizado. A leitura não-verbal é uma maneira peculiar de ler: visão/leitura, espécie de olhar tátil, multissensível, sinestésico. Não se ensina como ler o não-verbal. É mais um desempenho do que competência porque, sendo dinâmico, o não-verbal exige uma leitura, se não desorganizada, pelo menos em ordem preestabelecida, convencional ou sistematizada. Porém, o não-verbal aprende com o verbal a qualidade da sua competência e o rigor da sua organização (FERRARA 2007, p. 25).

O autor ressalta que falar em método de leitura não-verbal é, antes, uma atitude didática que pode ser proposta com a cautela que esse objetivo exige: deve-se ensinar a descobrir; em outras palavras, todo método pode levar a bom termo o objetivo proposto, porém deve ser revisto a cada passo. Um constante exercício. A proposta é criar uma estratégia que, ao mesmo tempo, oriente a leitura e crie uma forma específica de ler cada texto-objeto. Esse primeiro processo está subdividido em constantes estratégias e procedimentos não-verbais. Este autor afirma que

o não-verbal opõe-se ao verbal para encontrar seu padrão de diferença, mas só se completa através dele. Por outro lado, se um programa de alfabetização é condição para a libertação cultural de um povo, o comportamento desautomatizado pela revisão constante de hábitos e crenças é a garantia de sua autodeterminação. Os códigos se comunicam e se explicam mutuamente. Esse é o destino das linguagens (FERRARA 2007, p. 36)

É preciso oferecer à criança surda práticas de letramento. Para isso deve haver atividades que proporcionem a inserção da criança nas práticas discursivas, assim ela

produzirá e lerá seus textos por meio da leitura de imagens. O letramento visual significa ler imagens de um livro, usar-se de imagens como apoio à leitura, ler sinais, símbolo, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos. Assim a criança passará a ter o hábito de ler diversas imagens, criando e recriando histórias.

Segundo a Declaração de Salamanca (1994), a adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes necessidades das crianças, irá contribuir tanto para o sucesso educativo, quanto para a inclusão dessas crianças, ao contrário das culturas escolares tradicionais, que ao se basearem numa organização rígida, orientada para fins determinados, encontram dificuldades quando é preciso adaptar a situações inesperadas.

Nessa direção, as escolas deverão organizar um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação para que atenda realmente a todos os alunos, independentemente das condições físicas, sensoriais, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras que apresentem; e, além disso, todos deverão, preferencialmente, como preconiza a LDB (lei nº. 9394/96), aprender juntos.

3. Análise de dados

Para alcançar os objetivos propostos foi feita a análise de dados de uma pesquisa de campo, realizada, na primeira etapa desta pesquisa, no Centro de Apoio e Integração dos Surdos Ludovico Pavoni, no ano de 2010², com o uso de um questionário aplicado a dois professores e seis pais dos alunos do referido Centro.

Questionário aplicado aos professores e profissionais da educação do CAIS³

Ao serem questionados sobre a função da leitura, 100% dos professores relatam que a literatura tem a função de despertar o gosto pela leitura, causando um grande prazer. Para a educação dos surdos ela terá a função de colocá-los em contato com um mundo de diferentes formas de culturas. O contato visual para o surdo é muito importante, ele estimula o aluno à leitura. A função da literatura na educação dos surdos é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico, possibilitando a reflexão para raciocinar, contextualizar e argumentar.

Sobre o conceito da leitura, 100% dos professores responderam que a literatura é o ato de descobrir, de conhecer, de buscar significado das coisas e da própria vida, num ambiente de grande entusiasmo e fascinação. Sobre a importância da Libras, 100%

² A pesquisa de campo foi realizada pela aluna Ana Maria Pires Bessas, em 2010. A segunda etapa, ou seja, a análise de dados coletados foi realizada em 2011, pela autora deste artigo, dando continuidade à pesquisa anterior.

³ Para a apresentação e análise das respostas aos questionários aplicados a três professores e profissionais da educação, não serão apresentados gráficos, uma vez que os professores foram unânimes em suas respostas.

dos professores também relatam que a Libras é de grande importância no processo de leitura, ela é o instrumento essencial para se chegar à leitura, através dela o aluno terá acesso ao conhecimento, atribuindo sentido ao que ler. É muito importante que os pais saibam a Língua de sinais, para se comunicarem com seus filhos, afirmam os educadores.

Quanto à preferência dos alunos em relação aos livros, 100% dos professores argumentam que os alunos têm preferência por livros com mais ilustrações e com poucas palavras (ou escrita). Eles afirmam que a literatura para os surdos ajuda-os a ter mais vocabulário, trabalha a fantasia e a realidade, fazendo-os sentir e aprender diferentes emoções, organizando os seus pensamentos, com as estratégias que utilizam o canal visual, pois o contato visual é prazeroso, cheio de magia e encantamento.

Acerca das metodologias de leitura, 100% dos professores observaram que o trabalho com a leitura na sala de aula precisa ser diversificado, utilizando recursos variados, como jornais, panfletos, gibis, literatura infantil e outros. É preciso também trabalhar com projetos de contação de histórias. E assim, desenvolvendo no aluno estratégias que levem a compreender e interpretar o que está sendo lido.

Questionário aplicado a 06(seis) pais de crianças que frequentam o CAIS

Na pesquisa de campo realizada com seis pais, os mesmos foram questionados sobre o uso da imagem, ou seja, o quanto a linguagem não-verbal é vivenciada no seu meio, 100% dos pais afirmam que os filhos gostam de olhar as figuras dos livros de histórias, sabendo da importância da contação de histórias para eles e os benefícios que ela pode trazer.

Sobre a utilidade do uso das imagens, também 100% dos pais confirmam a utilização de imagens para contar histórias a seus filhos, pois são elas que estimulam a imaginação e a criatividade. O que é interessante é que os filhos também utilizam as imagens para contar histórias para seus pais. Muitos pais relataram que, para contar histórias, eles mostram os desenhos e fazem o sinal em Libras, para que possam ser compreendidos.

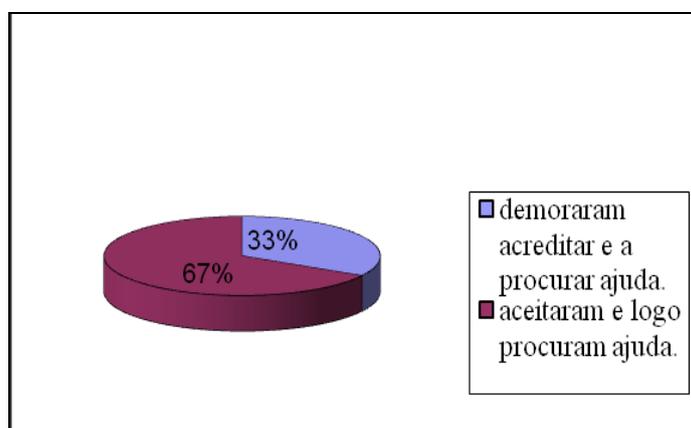


Gráfico 1: Visão dos pais em relação à surdez do filho. Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à reação dos pais diante do conhecimento da surdez dos filhos, o gráfico demonstra que 67% dos pais aceitaram a surdez do filho e logo procuraram ajuda, enquanto que 33% demoraram a aceitar e a procurar ajuda. Os surdos usuários de uma língua de sinais enfrentam muitos desafios, e o primeiro a ser enfrentado é a aceitação dos próprios familiares.

Para que o surdo possa ser reconhecido tanto no ambiente familiar quanto na sociedade em geral e tenha oportunidade de desenvolver-se integralmente, é fundamental que a família e a própria sociedade mudem sua concepção de surdez e passem a valorizar os surdos pelos seus talentos. Os PCNs, nesse sentido, esclarecem que as diferenças não devem ser vistas como obstáculos na ação educativa, mas sim como fatores de enriquecimento individual e sociocultural dos alunos (BRASIL, 1998).

A partir da intervenção precoce com os pais e com a criança, pode-se diminuir as dificuldades dos pais em aceitar seu filho diferente, e ajudá-los a ter uma visão mais realista e positiva das verdadeiras possibilidades de desenvolvimento de seu filho surdo.

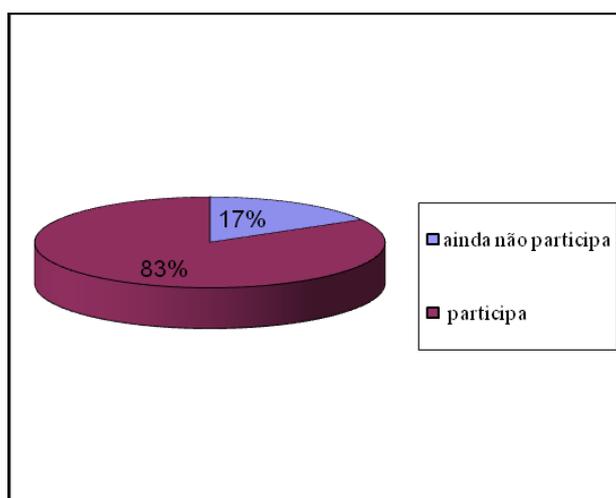


Gráfico 2: A participação dos pais nas atividades promovidas na escola.

Fonte: Pesquisa de Campo

Sobre a participação dos pais nas atividades promovidas na escola, conforme o gráfico acima, cerca de 83%, participam juntamente com o filho das atividades promovidas pela escola, 17% ainda não participam.

Em se tratando da participação da família, Santos (1999) enfatiza que a escola e a família devem estabelecer uma relação de reciprocidade, em que a família participe mais diretamente no processo educacional de seus filhos, ajudando-os a aprender a aprender; e a escola divida, com a família, o seu conhecimento sobre a criança, respeitando o desejo desta e ajudando-a a se informar e a se desenvolver, simultaneamente.

A família do surdo exerce um papel decisivo em sua educação, impulsionando o convívio social, levando a independência e mostrando suas potencialidades a desenvolver, podendo interagir socialmente.

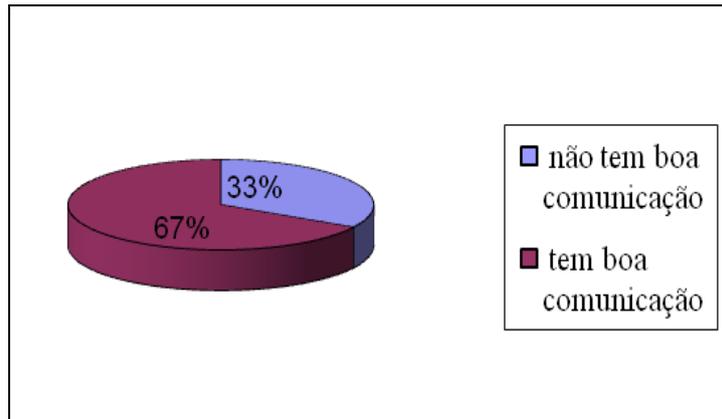


Gráfico 3: Caracterização da comunicação em casa com os filhos surdos.
Fonte: Pesquisa de Campo

Quanto à caracterização da comunicação em casa com os filhos surdos, 67% dos pais têm uma boa comunicação com seus filhos, 33% não têm uma boa comunicação, por ainda não saberem a Libras. A criança surda, filha de pais ouvintes, terá muita dificuldade na aquisição da língua, pois, além de seu impedimento auditivo, também seus pais em geral não sabem a língua de sinais.

Para Reily (2008, p. 120),

a língua de Sinais pode ser “aprendida naturalmente como qualquer outra língua, quando um dos pais é surdo e usuário de sinais”. A referida autora afirma ainda que quando os pais são ouvintes, o que acontece em 90% dos casos, a criança vai precisar de contato frequente com surdos fluentes em sinais para adquirir Libras.

A criança surda também busca este conhecimento, a partir do uso de sinais espontâneos, expressões faciais, que precisam ser valorizadas e significadas pelos pais e professores como formas de comunicação.

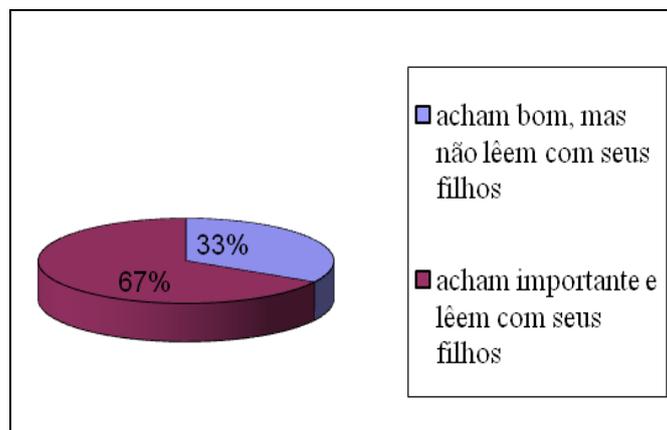


Gráfico 4: Visão dos pais em relação à leitura. Fonte: Pesquisa de Campo

Acerca da visão dos pais em relação à leitura, a análise do gráfico mostrou que 67% dos pais acham importante a leitura e também leem com seus filhos, 33% acham bom, mas não têm o hábito de leitura com seus filhos.

Pelo resultado dos gráficos, constata-se que a maioria entende que a leitura tem um papel fundamental na vida seus filhos. A leitura é muito importante para que o aluno tenha sucesso de desempenho escolar. O hábito de ler histórias e “dialogar” sobre elas reforça a ideia de que o indivíduo não deve ser excluído de seu processo histórico e cultural ao longo de sua socialização.

Novaes Coelho (1993) afirma que a literatura é um fenômeno de linguagem e uma experiência vital e cultural, ela é fundamental para a formação do indivíduo. Nessa perspectiva, Betty Coelho observa que

[...] é através de sua vivência cultural que os seres humanos se desenvolvem e se realizam de maneira integral, é fácil compreendermos a importância do papel que a literatura pode desempenhar para os seres em formação. É ela, dentre as diferentes manifestações da arte, a que atua de maneira mais profunda e duradoura, no sentido de dar forma e de divulgar os valores culturais que dinamizam a sociedade (COELHO, 2004, p. 3).

A literatura se concretiza como um ponto de encontro entre a leitura e o leitor surdo, ela é capaz de despertar o imaginário, a fantasia, colaborar para a formação de cidadãos críticos, além de transmitir saber e conhecimento. As crianças descobrem o sentido da vida por meio da literatura, tornando-se indivíduos mais reflexivos.

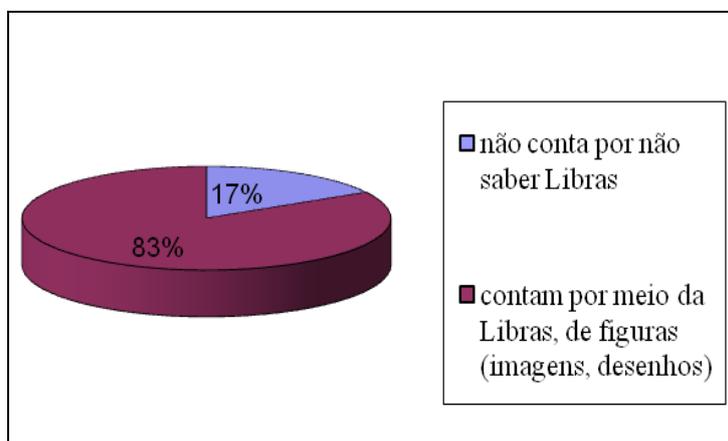


Gráfico 5: Material usado na contação de histórias. Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação ao material usado pelos pais, para a contação de histórias, de acordo com o gráfico acima, 83% dos pais contam histórias por meio da Libras, e usam recursos como desenho e imagens, e 17% dos pais não contam por não saber Libras.

Segundo Reily (2003) a linguagem visual é um sistema com potencial riquíssimo a ser desenvolvido na escola. Os pais e educadores precisam estar conscientes do

valor da imagem como recurso imprescindível no trabalho pedagógico.

Na pesquisa, quatro (4) das perguntas direcionadas aos pais, também obtiveram o resultado 100%, a saber, a aceitação em relação à importância do filho aprender Libras, a necessidade de acompanhamento do desenvolvimento dos filhos na escola e de os pais auxiliá-los em casa, e o fato de os filhos demonstrarem interesse pelos livros de histórias, revistas e desenhos.

Silva (2002) confirma que é fundamental a aquisição da língua de sinais para o desenvolvimento cognitivo do surdo e para sua integração social.

Nesse sentido os PCNs nos mostram que

toda língua é um patrimônio cultural, um bem coletivo. A maneira como paulatinamente nos apropriamos dela – com a mediação da família, dos amigos, da escola, dos meios de comunicação e de tantos outros agentes – determina, em grande medida, os usos que dela fazemos nas mais diversas práticas sociais de que participamos cotidianamente (BRASIL, 1998c, p. 55).

A Libras é considerada um elemento indispensável nas relações sociais em que o sujeito surdo está inserido, como também na sua escolarização, pois é o meio de linguagem dele com os demais indivíduos, sendo também fundamental para sua alfabetização.

É por meio da língua de sinais que ocorre também o seu desenvolvimento na escola e em casa; assim os pais auxiliam os filhos nas atividades de casa e no dia a dia. Os pais acreditam que os livros de histórias estimulam a criatividade, imaginação e atenção, pela questão visual. E que através das imagens, os filhos demonstram ter muito interesse pelos mesmos. Pelas respostas dos pais constata-se que a linguagem não-verbal se faz presente no contexto da criança surda.

Nesse sentido, Terra (2003), afirma que

os textos em imagens podem suscitar no leitor muitos questionamentos e levá-lo a buscar outras leituras, através da ampliação de sua consciência, ou seja, ele terá uma compreensão de seu universo, de si mesmo, do seu meio, da cultura que o cerca, e poderá se situar no tempo e no espaço (TERRA, 2003, p. 33).

É a percepção que se tem da imagem, pela apreensão do mundo visual, que torna o sujeito capaz de atribuir características aos objetos e ao espaço, reconhecendo-os e identificando-os e, assim, desenvolver aprendizagens significativas, através de uma leitura prazerosa.

4. Práticas de contação de histórias com recursos visuais para criança surda

A contação de histórias é um recurso que possibilita grandes aprendizagens e benefícios para os alunos, pois além de estimular a criatividade, melhora a comunica-

ção e o desenvolvimento da linguagem. Os pais têm a oportunidade de interagir com seu filho, usando as imagens como apoio à leitura, lendo sinais, símbolo, figuras com o objetivo de promover a compreensão dos textos. Assim a criança passará a ter o hábito de ler diversas imagens, criando e recriando histórias.

Nessa perspectiva, foram pesquisados alguns recursos pedagógicos que possibilitam o processo de contação de histórias para crianças surdas. Sugere-se, a partir do exposto, o uso efetivo da imagem visual para esse procedimento, considerando os estudos da maioria dos teóricos elencados ao longo da pesquisa e os resultados da pesquisa de campo.

Para Reily (2003) é importante o uso de representação visual como estratégia de ensino, numa proposta pedagógica inclusiva, pois ela favorecerá a apropriação de significados, bem como possibilitará a representação mental de experiências. Como exemplo, a autora propõe o uso da prancha para montagem da história (Fig. 1 e 2), pois ela possibilita a participação efetiva dos alunos, auxilia no processo de desenvolvimento do pensamento conceitual, porque a imagem permeia os campos do saber, traz uma estrutura e potencial, que podem ser aproveitados para transmitir conhecimentos e desenvolver o raciocínio. A prancha pode ser preparada com diferentes tipos de materiais, com os quais pode ser usado o velcro para pregar as figuras. O uso da prancha para contar história é importante, pois o professor utiliza o livro com ilustrações e interage com os alunos, que se manifestam sobre os mais diversos aspectos da narrativa.

A autora afirma que outra estratégia que pode dar certo é o colete de comunicação (Fig. 3 e 4). Nesse instrumento, o interlocutor porta no próprio corpo o objeto que o aluno pegará. Não cabem muitos signos, mas para a criança que necessita de um instrumento interativo, o colete é uma solução muito eficaz. Para a contação de história, o colete poderá ser usado com histórias menores, os personagens da história vão sendo pregados no colete com uso do velcro.

Reily (2003) observa também que existem diferentes estratégias comunicativas, que vão sendo criadas de diferentes materiais, fáceis de manipulação e limpeza, com visual atraente para promover a participação efetiva do aluno em diferentes situações. O material didático pode ser preparado com diferentes tipos de materiais, tais como banner, avental de feltro, painel papelão ou EVA, o velcro para pregar as figuras e outros (Fig. de 4 a 14).

O papel do brinquedo (Fig. 15 e 16), do faz-de-conta, já integra o cotidiano de qualquer criança. O aluno com necessidades especiais que se vê excluído de muitas experiências vividas por seus pares pode, por meio do brincar, fazer jus ao seu direito de ser criança. O brinquedo que valoriza as ações do aluno promove a acessibilidade e é um mediador de grande eficácia, por trazer o mundo para perto da criança, enquanto também coloca a criança dentro do mundo. O brinquedo como recurso a ser explorado no trabalho pedagógico é um dos recursos eficazes para promover a ação da criança sobre o objeto.

Coelho (1993) afirma que o contato físico com livro, a sua materialidade e os seus rituais estabelecem não uma relação de efetiva leitura, mas uma leitura afetiva. O manuseio do livro/ objeto por certo contribuirá para a sua relação afetiva e efetiva com objeto livro. Nessa mesma direção Terra (2003) afirma que a criança, frente a esse objeto, ao mesmo tempo em que é estimulada a criar roteiros, cenários, personagens, cenas

e espaços, prepara-se, como numa brincadeira, para a construção de significados, e para a compreensão do real. A autora ressalta que o livro de imagens não tem fronteiras, ele revela o ilimitado, o maravilhoso, o maleável, o criativo, suscita o imaginário, por isso, é de extrema relevância para a formação da criança leitora.

A utilização do livro/brinquedo, livro/imagens e livro de dedoches (Fig. 17 e 18) podem estimular a imaginação, aguçar a criatividade e o gosto pela leitura. Ao contar uma história, por exemplo, o professor muitas vezes se utiliza de um livro com ilustrações e interage com os alunos, que se manifestam sobre os mais diferentes aspectos da narrativa.

O professor pode organizar momentos de leitura (Fig. 19 e 20.), nos quais todos possam ler, inclusive o professor. Nestes momentos, as crianças escolhem um livro de sua preferência e, por alguns minutos, o “leem” sem que sejam interrompidos. As crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria. O contato direto com o livro possibilita não só a construção de procedimentos de manuseio desses materiais e de hábitos, como também permite às crianças explorar possibilidades de leitura, ainda que elas não saibam ler convencionalmente: as imagens, por exemplo, informam e ajudam a antecipar muito do que será explicitado por meio das palavras escritas (Fig. 21, 22 e 23).

Pode-se organizar atividades de leitura em diferentes espaços, como em parques, debaixo da sombra de uma árvore, no chão da sala, delimitadas pelo espaço de um tapete, por colchonetes, esteiras ou almofadas, por um círculo de cadeiras etc. O importante é que as crianças surdas possam visualizar o livro. O professor deve preocupar-se em oferecer livros adequados à idade e que despertem interesse nas crianças. Em se tratando de livros conhecidos, algumas crianças podem apresentar, na Língua Brasileira de Sinais, nomeação de figuras ou mesmo narrativa de trechos memorizados. Deve-se também dar oportunidade para as crianças trocarem os livros com os colegas.

Lucia Reily salienta ainda que o uso da mídia e da tecnologia na escola pode auxiliar o professor a fazer melhor o uso desses recursos. O filme pode trazer um mundo de vivências para perto da criança. Não substitui a experiência pessoal, o estar com o mundo nas mãos, certamente. No entanto, por ser um sistema sóico-híbrido, ao mesmo tempo sonoro, visual e verbal, e por trazer para a sala de aula o que acontece em outros tempos e em espaços (ou mesmo a fantasia e a não-ficção), a imagem em movimentos torna o conhecimento compreensível a alunos que aprendem melhor por matrizes não-verbais.

O objetivo do uso desses recursos (televisão, vídeos e cinema na escola) não é unicamente o de ilustrar visualmente o conteúdo curricular. A intenção é levar para a sala de aula um conteúdo veiculado, tendo como objetivo o exercício crítico de formação do telespectador. A formação do espectador crítico na escola acontece pelos mesmos processos culturais de mediação que regem a introdução do leitor ao livro. No caso de alunos surdos, haverá necessidade de um tipo de mediação especial. Antes do início do filme, é recomendável situar o contexto em que a trama é desenvolvida, relacionar os personagens que aparecerão ou resumir o assunto e a interpretação em língua de sinais acompanhando as falas.

Reily destaca, também, alguns recursos e estratégias especiais como os brinquedos, objetos e estruturas (Fig. 24 e 25) que promovem os movimentos do corpo no

espaço, estimulando as ações da criança, bem como objetos que integram o jogo simbólico, ou seja, o faz-de-conta. Outro recurso valioso no desenvolvimento das ações e nos movimentos da criança com necessidades especiais é a armação de espaços cênicos para brincar, os quais conduzem ao jogo simbólico e ao imaginário, integrando significação e movimentos do corpo na coletividade.

A autora chama a atenção para a decisão sobre qual tipo de sistema alternativo de comunicação deve ser escolhido, se gestual ou pictográfico, se figurativo ou alfabético: isso requer bastante reflexão, envolvendo preferencialmente a família, a escola e profissionais de saúde (fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional). Embora não seja complicado aprender a utilizar signos visuais como instrumentos de comunicação, a introdução de um sistema gráfico exige um investimento de tempo e a preparação de materiais para os vários contextos interacionais. Para funcionar com eficácia, precisa ocorrer o envolvimento de muitas pessoas além do próprio usuário e seus familiares.

5. Considerações finais

A partir de um levantamento bibliográfico, de uma pesquisa de campo e da pesquisa de materiais pedagógicos, para a contação de histórias aos alunos com deficiência auditiva, pode-se rever os objetivos propostos no início deste trabalho.

Ressaltou-se que a contação de histórias é um recurso que possibilita grandes aprendizagens e benefícios à criança, em todas as suas fases de aprendizagem. Ao se investigar novas metodologias de contação de histórias para crianças surdas, com vistas a desenvolver oficinas, percebeu-se a importância do uso da imagem não-verbal nesse processo. As crianças surdas podem ser favorecidas em suas aprendizagens pelo uso de imagens visuais, porque a leitura de imagens está associada ao processo de letramento das crianças surdas, tanto quanto ao desenvolvimento social ou cultural desses aprendizes. Nessa perspectiva, considera-se que a imagem visual, como recurso pedagógico, é bastante significativa, pois além de pedagógico, possibilita um desenvolvimento cognitivo mais significativo, viabilizando a criação de um contexto inclusivo mais adequado às suas necessidades, oferecendo uma forma visual de acesso ao conhecimento e uma alternativa para que a comunicação do surdo, de fato, aconteça na escola.

É bom lembrar que a inclusão vai além de inserir um aluno com necessidades especiais no contexto escolar. É preciso que toda a comunidade escolar esteja preparada, equipada, adaptada para recebê-los. Quanto ao corpo docente das instituições que pleiteiam à inclusão, é fundamental que este tenha uma formação adequada e que esteja buscando cada vez mais novos conhecimentos, para que possa ter condições de transmiti-los ao seu aluno, sabendo que este está compreendendo.

Espera-se que as informações contidas nesse estudo enriqueçam os pesquisadores, que estão em processo de aquisição do conhecimento na área de Educação Especial, da contação de histórias e em uma aprendizagem significativa.

Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1997.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais terceiros e quarto ciclos do ensino fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.
- BESSAS, A. M. *Contação de histórias para crianças surdas*. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Centro Universitário de Patos de Minas.
- BESSAS, A.M. P.; CARDOSO, H.C.S. “O uso da imagem não-verbal no processo de contação de histórias para crianças surdas”, *Perquirere*: UNIPAM, n. 8, vol. 1, jul. 2011, pp.139-151.
- COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2004.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil*. São Paulo: Ática, 1993.
- DEBUS, E. S. D. Livro artesanal para a criança pequena. *Presença Infantil. Presença Pedagógica*, vol. 16, n. 96, pp. 46-50, maio./jun, 2003.
- TRABALHANDO com surdos: Brinquedos Pedagógicos Especiais. Disponível em: <http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>. Acesso em 29 abr, 2011.
- FERRARA, L. D'A. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 2007 (Coleção Princípios).
- OLIVEIRA, M. A. C. Práticas Pedagógicas na Educação Especial e na Educação Inclusiva. *Presença Pedagógica*, vol. 10, n. 56, p. 67-73, mar./abr, 2004.
- REILY, L. H. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. *As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos*, in: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S. Z. (org.) *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.
- ROTTENBERG, C. J. A Deaf Child Learns to Read. *American Annals of the deaf*, 143(3), p. 270-275, 2001.

SANTORO, B. C. R. *Contando história, programando o ensino: a literatura infantil na pré-escola com alunos surdos*. 1994. Dissertação (Mestrado em Educação Especial): Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 1994.

SANTOS, M. P. A inclusão e as relações entre a família e a escola. *Espaço*, v. 11, pp. 40-41, 1999.

SILVA, D. N. H. *Como brincam as crianças surdas*. São Paulo: Plexus, 2002.

SILVA, E; ZILBERMAN, R. *Literatura e pedagogia: ponto e contra ponto*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1990.

TEIXEIRA, V. L. A. Apóio À Inclusão. Educação Inclusiva. *Amae Educando*, n. 341, p. 40-43. ago./ 2006.

TERRA, A. F. R. O Livro de imagens na Educação Infantil. *Presença Pedagógica*, v. 9, n. 51, pp. 31-41, maio./ jun, 2003.

Anexos



Figura 1 e 2: prancha de contação de histórias

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >



Figura 2 e 3: colete feito de tecido sintético que adere bem ao velcro. Cartões de comunicação ficam expostos na frente do colete do professor. Nesta imagem, o vocabulário representa partes do corpo humano.

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>



Figura 4 e 5: banner de contação de histórias

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >



Figura 6 e 7: banner de contação de histórias

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >



Figura 8 e 9: o avental onde os personagens vão sendo colocados ao longo da história, barulhos, figurino e adereços diversos...

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >



Figura 10 e 11: avental para contar história do Sanduíche da Maricota.
Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>

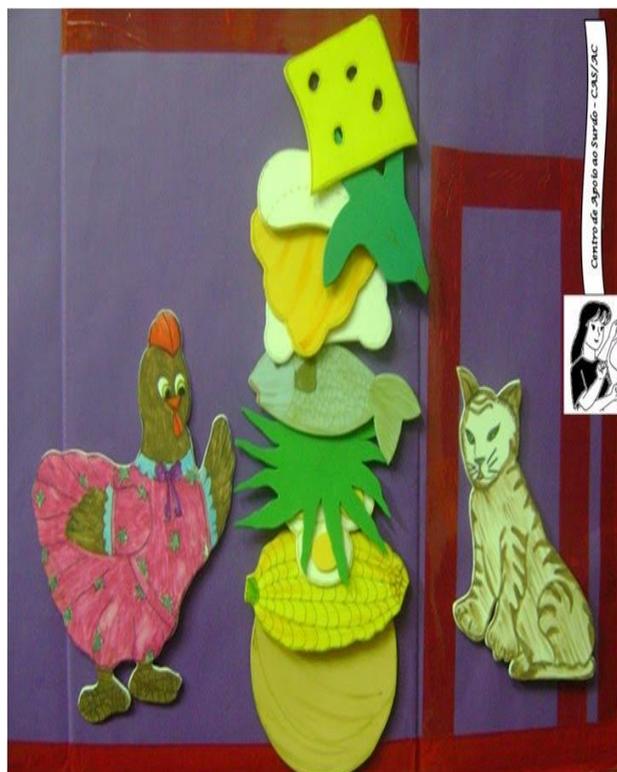
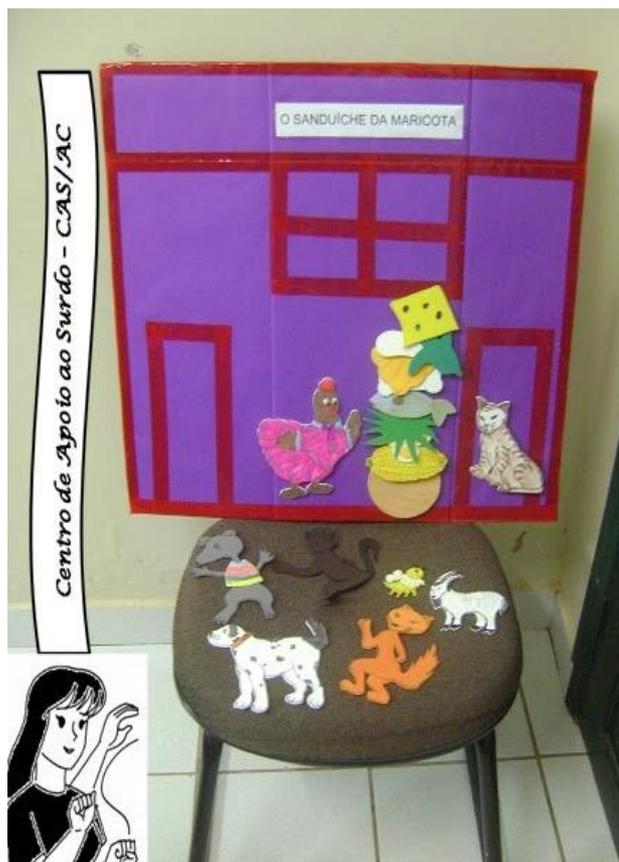


Figura 12 e 13: painel da história, *O Sanduíche da Galinha Maricota*
Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >



Figura 14: caixa para guarda os elementos que compõe a histórias
Fonte: <http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>

Material para confecção da história O Sanduíche da Galinha Maricota:

- Pannel de papelão, coberto de color set;
- Personagens de EVA, pintura com lápis faber castel aquarelavel;
- Fita durex colorida para fazer a porta e as janelas;
- Vecro colado com cola quente.

Produzido por: Josemira Assef e Marinélia Soares

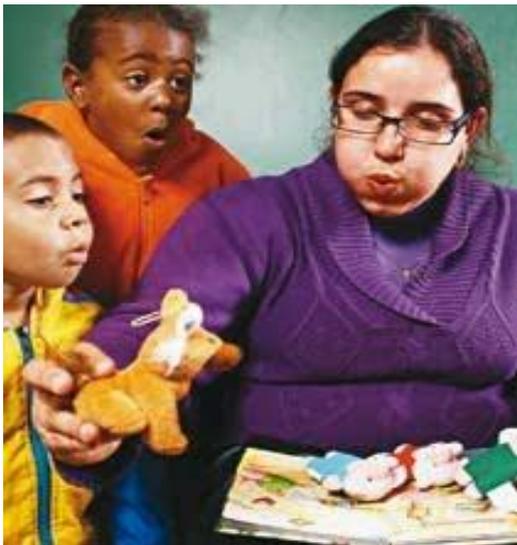


Figura 15 e 16: contação de histórias através das imagens dos personagens
Fonte: <http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>



Figura 17 e 18: livros; Os três porquinhos e Chapeuzinho Vermelho em dedochê
Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>



Figura 19 e 20: momentos de leitura

Fonte : < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>

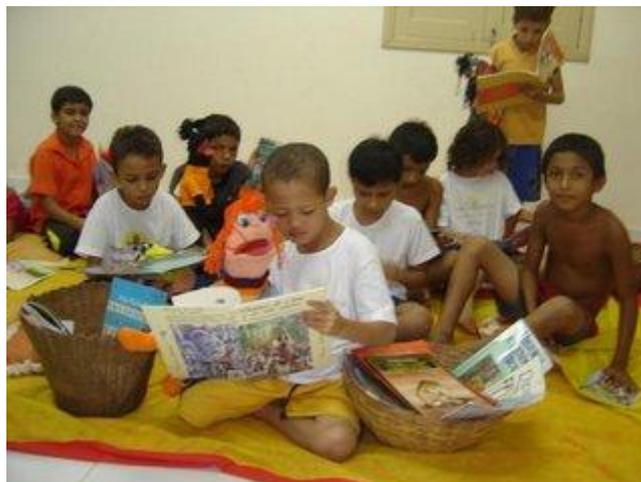


Figura 21: crianças surdas no cantinho da leitura

Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>



Figura 22 e 23: o uso da linguagem não-verbal. Professora de Língua Portuguesa com alunos com surdez explorando diversos conceitos utilizando um livro com imagem.
Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html>



Figura 24 e 25: contação de histórias com recursos visuais Histórias: Os três Porquinhos
Fonte: < http://trabalhandocomsurdos.blogspot.com/2009_01_01_archive.html >