

## O uso da imagem não-verbal no processo de contação de histórias para crianças surdas\*

*Ana Maria Pires Bessas*

Aluna do 7.º período do curso de Pedagogia  
Bolsista do X PIBIC. e-mail: anabessas@netsite.com.br

*Helânia Cunha de Sousa Cardoso*

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

**Resumo:** O presente artigo objetiva investigar as complexidades das relações entre os surdos e a literatura, discutindo questões sobre o ensino de leitura, escrita e de literatura infantil, abordando a importância da contação de histórias com o uso de imagens não-verbais, bem como a importância da família e da escola (como instâncias mediadoras) para a formação de crianças leitoras. Para a consecução dos objetivos propostos, além de um minucioso levantamento bibliográfico para colher informações e metodologias sobre o tema, foi realizada uma pesquisa de campo, visando ao aprimoramento do conhecimento específico e de atividades didáticas a serem escolhidas, e se necessário adaptadas, para serem aplicadas na segunda fase desse projeto.

**Palavras-chave:** contação de histórias; crianças surdas; imagem não-verbal

**Abstract:** The present article aims at investigating the complexities of the relations between the deaf and literature, by discussing matters on the teaching of reading and writing and child literature, approaching the importance of story-telling with the use of non-verbal images, as well as the importance of the family and school (as intermediates) for the formation of reader children. For the proposed objectives, besides a detailed bibliographic survey to collect information and methodology about the theme, we carried out a field research, aiming at the betterment of the specific knowledge and of the didactic activities to be chosen, and if necessary, to be adapted and applied in the second stage of the project.

**Keywords:** story-telling, deaf children; non-verbal images

### 1. Considerações iniciais

Contar histórias, ao contrário do que muitos pensam, requer preparo e acima de tudo consciência da importância desta atividade como linguagem artística e milenar. Sabemos que as histórias emocionam, envolvem e dão prazer. No entanto, quando a atividade de contação de histórias é destinada a crianças surdas, percebemos que faltam informações básicas sobre o imaginário e a fantasia dessas crianças, bem como

---

\* O trabalho contou com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e do PIBIC/ UNIPAM.

sobre a cultura e sua língua de sinais. As referências existentes carecem de uma maior estrutura, apoio linguístico – considerando a particularidade do Surdo – e divulgação, para que os profissionais tomem conhecimento e acesso para sua prática pedagógica.

Vale lembrar também que, no contexto da surdez, 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, o que pretendemos despertar cada vez que proferimos o famoso “era uma vez”? Disseminar lições de moral? Promover silêncio? Ganhar sorrisos? Ouvir os apelos de “conta outra vez”?

Muitas são as possibilidades e as intenções que levam a contar histórias. Mas será que de fato é necessário que tenhamos motivos para contá-las? E por que não deixarmos esta atividade por conta da televisão ou de outros suportes midiáticos, que do ponto de vista prático, seriam mais eficientes contadores de histórias, já que se valem de imagens o tempo todo?

Na tentativa de buscar possíveis respostas a estas e outras questões, esta pesquisa pensou a arte de contar histórias para crianças surdas como incentivo à capacidade imaginativa e criadora infantil. O interesse pelo tema surgiu a partir da necessidade pessoal e profissional em fundamentar e aprimorar, como futura pedagoga, as atividades de contar histórias para crianças de todas as idades e especificidades.

Dessa forma, a nossa principal intenção é ressaltar a importância dessa atividade como contribuinte na formação de crianças felizes, criativas, críticas e autônomas, em contraposição aos atuais e sedutores eletro-eletrônicos que costumam vender imagens, cores e sons pré-fabricados que, pouco ou nada, contribuem para o desenvolvimento da criatividade e da autonomia da criança, já que exigem apenas um conhecimento técnico para o seu uso e aplicação

Além disso, pretendemos também salientar o quanto o jogo teatral, a gesticulação das mãos, o movimento do corpo, as expressões faciais podem configurar-se num importante aliado capaz de tornar o ato de contar histórias muito mais encantador e prazeroso, tanto para a criança ouvinte e não-ouvinte, quanto para o adulto narrador e interpretador, na medida em que valoriza e proporciona a oportunidade de brincar, criando e recriando personagens.

Com base nisso, este trabalho enfatiza a importância do imaginário como algo essencial para construção do real. O adulto, como narrador-intérprete da história, pode utilizar sua imaginação e sensibilidade para doar vida e autenticidade aos personagens, tornando-os reais, enquanto as crianças, por sua vez, têm a oportunidade de recriá-los, segundo sua própria criatividade, fantasia e criticidade.

Acreditamos que a educação brasileira está atravessando um período de várias mudanças: os novos paradigmas, as novas posturas e os novos olhares estão surgindo. Mesmo assim, compreendemos que ainda não avançamos o suficiente para criar mecanismos, no sentido de resolver os problemas da educação. Todavia percebemos que

várias barreiras do ensino-aprendizagem têm sido derrubadas.

A escola tem se esforçado para transmitir um conhecimento que dê condições aos educandos de se tornarem cidadãos conscientes, mas ainda há um longo caminho a ser percorrido. Reconhecemos que a educação no Brasil enfrenta um momento de transição e a escola regular, apesar do esforço, não conseguiu inserir de forma plena o aluno das classes menos favorecidas. Como exemplo, podemos citar os altos índices de evasão e reprovação existentes.

Então, se o ensino regular vivencia essa problemática, o que dizer da educação das pessoas que não se enquadram dentro do padrão da normalidade?

Para dar conta de todas essas questões, este estudo parte de autores que pesquisam e reconhecem como arte o ato de contar histórias para crianças com necessidades especiais – dentre eles, e em especial, M. C. Lopes (1998), C. Skliar (1998), C. Sisto (2001), L. Reily (2004), B. Coelho (2004) e R. L. Mantovani (2006), bem como os que defendem a importância da ludicidade na infância.

Além de abordar a arte como dimensão do ser humano e considerando que o termo *arte* também se refere popularmente à “criança arteira”, ativa, que vive aprontando travessuras, este trabalho pretende enfatizar a importância da arte de brincar, criar e imaginar com as histórias, vistas como parceiras para a superação das dificuldades e barreiras enfrentadas pelos surdos com o ensino-aprendizagem. Também procuramos discutir as metodologias adotadas pelas escolas e pelas correntes pedagógicas que norteiam educação do(a) surdo(a).

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa seja relevante para o contexto sócio-educacional e contribua para que novos olhares, novas posturas e novas metodologias de ensino-aprendizagem sejam elucidados.

## **2. Da teoria à prática: reflexões**

A literatura infantil é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa uma determinada experiência humana e, dificilmente, poderá ser definida com exatidão. Cada época compreende e produz a literatura infantil a seu modo.

Conhecer esse modo significa, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução. Pode ser o ponto de partida para a revelação de uma visão original da realidade e da cultura, contribuindo para um aprendizado eficiente, já que o mundo em que as crianças vivem se constitui em um conjunto de fenômenos naturais e sociais, indissociáveis, diante do qual se mostram curiosas e investigativas.

Desde muito pequenas, pela interação com o meio em que vivem, elas aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às indagações e curiosidades. Como integrantes de grupos socioculturais, vivenciam experiências e se integram num contexto de conceitos, valores e ideias, objetos de representações sobre os mais diversos temas existentes na vida cotidiana, construindo um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que as cerca. Segundo Betty Coelho (2004, p. 3),

[...] 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.

Faz-se necessário, durante o processo de aprendizagem, “plantar sementinhas” para que o aluno tenha alegria de ouvir diferentes histórias, pois nelas, novas palavras são descobertas, entra-se em contato com diferentes nomes, captam-se o ritmo e a cadência do conto como que fluindo num mundo cheio de imaginação e fantasia.

Brincar com a melodia dos versos, com o acerto das rimas, com o jogo das palavras, criando novas histórias, dramatizando e ilustrando é uma forma de proporcionar uma aprendizagem significativa. Daí a importância da literatura infantil nestes tempos de crise cultural, cumprindo sua tarefa de alegrar, divertir e emocionar o espírito de seus leitores ou ouvintes. Sua leitura permite levá-los, de maneira lúdica e fácil, a perceber e a interrogar a si mesmos e ao mundo que os rodeia, orientando seus interesses, suas aspirações, suas necessidades de auto-afirmação ou de segurança.

Quando questionamos se a escola é capaz de ensinar a “ler” literatura, estamos manifestando as preocupações dos últimos anos em ações que, de alguma forma, procuram dar sustentação ao ensino valorizando a cultura. Temos assistido à expansão de ofertas variadas de leitura, a mobilização para a criação e uso efetivo de bibliotecas escolares, empreendimentos arrojados em diferentes instâncias. Hoje, mais do que nunca, faz-se necessária a formação de um novo tipo de leitor, para atender às necessidades e exigências do mundo contemporâneo.

A escola é o lugar onde os saberes entre os sujeitos devem ser trocados e comprovados. Ela tem um papel a exercer: cuidar para que o aprender seja uma conquista, nem sempre fácil, mas que pode ocorrer de forma prazerosa. Nesse sentido a literatura infantil, como instrumento, pode ser utilizada nas mais diferentes situações. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, vol. 3, p. 143), encontramos a afirmação:

A literatura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos de lugares que não o seu. As instituições de educação podem resgatar o repertório de histórias que as crianças ouvem em casa e nos ambientes que frequentam, uma vez que essas histórias se constituem em rica fonte de informações e com as questões éticas, contribuindo na construção da subjetividade e da sensibilidade das crianças.

A leitura, portanto, pode ser uma fonte encantadora de enriquecimento humano em seus aspectos pessoal, social, moral e emocional, e à escola cabe a tarefa de orientar o aluno para que ele descubra esse manancial e usufrua os seus benefícios.

A despeito disso, quando o assunto é a educação de pessoas surdas, percebemos que instituições segregadoras surgem devido ao despreparo no atendimento da escola regular aos “portadores de deficiência”. Lopes (1998) afirma que

as diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna, porém, tal instituição não sabe como trabalhar e pensar as mesmas. A escola está preparada para uniformizar os sujeitos que devem ser “livres, educados e servis”. Essa dificuldade em trabalhar com as diferenças não se observa só na escola, mas em todas as instituições modernas que se deparam com o crescimento material gerado pela ciência e tecnologia (LOPES, 1998, p. 107).

O surdo tem sido observado pela medicina como um deficiente que precisa ser submetido às terapias que possibilitam o seu ingresso no mundo dos ouvintes. A escola, por outro lado, tem aceitado esse discurso ouvintista e “normalizador” da medicina.

O envolvimento diário do surdo com aulas, filas, silêncios, avaliações e terapias marcam as relações hierárquicas estabelecidas em seu cotidiano escolar regulador. Estas relações desiguais subjugam os surdos a viverem em uma cultura subalterna, que vem sobrevivendo durante a história camuflada nos corredores das escolas, no pátio, nos banheiros riscados, nas próteses auditivas perdidas ou quebradas, no movimentar das mãos em sinais etc. Todas essas informações de poder marcam, através da resistência, a cultura surda (LOPES, 1998, p. 112-113).

Desse modo, o próprio surdo tem sido observado como pessoa deficiente pela medicina, escola e sociedade. Partindo desse pressuposto, criaram-se vários estereótipos sobre a pessoa surda: que são deficientes, que não sabem se desenvolver sozinhos, que o ouvinte precisa pensar por eles, que só ocupam funções subalternas como empacotadores de supermercados, marceneiro, lavador de carro, serviços gerais, dentre outras. Sendo assim, observamos o quanto a sociedade tem excluído o surdo das demais profissões que não as citadas acima, como também de quase todos os bens culturais.

Com a finalidade de oferecer uma fonte abrangente de informações sobre o trabalho na sala de aula inclusiva, Lucia Reily (2003) organizou, em linguagem acessível, as principais problemáticas encontradas no cotidiano de alunos com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino. Com isso, a pesquisadora suscita um diálogo com a escola, ajudando o educador a ampliar suas possibilidades de trabalho.

O eixo central da obra de Reily são os sistemas de mediação: a imagem, os recursos tridimensionais, a escrita, os sistemas de comunicação suplementar e alternativa, a língua de sinais e o braile. A autora mostra como esses instrumentos podem servir de apoio para a linguagem falada em sala de aula, a fim de tornar o conteúdo escolar acessível a todos os alunos, tenham eles limitações ou impedimentos de movimento, de visualização ou de comunicação e linguagem.

Nessa mesma direção caminha Celso Sisto, ao afirmar que

hoje, como atividade artística, se beneficia de normas e técnicas [...] e exige do contador um aperfeiçoamento técnico, uma prática de leitor e um apuro crítico. E, para não haver confusão de linguagens, é preciso perceber que um contador de histórias contemporâneo difere de um contador popular, de um declamador e de um ator, ainda que sua prática se beneficie de elementos também utilizados por esses artistas (SISTO, 2001, p.37).

De fato, contar histórias não é uma tarefa fácil e requer certa habilidade, exercício, formação e preparo para controlar todos os mecanismos que entram em ação cada vez que se quer comunicar uma história a uma plateia. Contar não é só dizer um texto!

No ato de contar, o contador tem que fazer a platéia acreditar que se a história não aconteceu com ele (no caso da história narrada na 1ª pessoa), ele foi ao menos testemunha (ocular) do fato, e isso é o que lhe confere propriedade para contar (SISTO, 2001, p. 46).

“O ato” ou “a arte” de contar histórias, portanto, torna-se uma tarefa muito mais complexa do que se possa imaginar, uma vez que exige certas aptidões que devem ser observadas e aperfeiçoadas na performance do contador, tais como a impostação da voz, a expressão facial e a gesticulação.

A palavra contada não é simplesmente fala. Ela é carregada dos significados que lhe atribuem o gestual, o ritmo, a entonação, a expressão facial e até o silêncio que, entremetendo-se ao discurso, integra-se a ela. O valor estético da narrativa oral está, portanto, na conjugação harmoniosa de todos esses elementos (MATOS e SORSY, 2005 *apud* MANTOVANI, 2006, p. 148).

A partir daí, conclui-se que a formação do contador de histórias moderno exige uma série de elementos que nos remetem de fato e inevitavelmente a relacionar sua atuação a de, pelo menos, um artista em construção. Alguns desses elementos primordiais apontados por Celso Sisto são a emoção, o conhecimento do texto, a adequação, o corpo, os gestos ilustrativos, enfáticos e sintéticos, a voz, o olhar, a espontaneidade, a naturalidade, o ritmo, o clima, a memória, pausas e silêncios e o elemento estético.

Celso Sisto (2001), além de criticar a ideia de “não perca tempo” vendida pelos meios de comunicação atuais, que abreviam nossa capacidade de criar, leva-nos a refletir também sobre a função cronológica do tempo e nos desperta para outro tempo presente nas histórias.

Quando se conta uma história, começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra, com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não é mais o tempo cronológico que interessa e sim o tempo afetivo. É ele o elo da comunicação (SISTO, 2001, p. 37).

Por essa razão, ouvir histórias hoje significa libertar-se do tempo para embarcar numa emocionante viagem capaz de provocar prazer e alegria. Esta é, sem dúvida, uma das principais razões pelas quais as crianças demonstram tanto interesse pela arte de contar histórias, e daí a importância de gerar a oportunidade dessa experiência, principalmente durante a primeira infância.

No que se refere ao aprendizado da Língua Portuguesa, os alunos surdos devem ser expostos desde cedo a situações que envolvam a leitura. O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos de leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa.

As crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria. Para alcançar este objetivo, recomenda-se a organização de cantos de leitura, de espaços na biblioteca ou na sala, onde as crianças possam estar com os livros por alguns momentos e, melhor ainda, escolher algum para levar emprestado. 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.

O professor pode organizar momentos de leitura, nos quais todos leem inclusive o professor. Nestes momentos, as crianças escolhem um livro de sua preferência e, por alguns minutos, o “leem” sem que sejam interrompidas. Em se tratando de livros conhecidos, algumas crianças podem apresentar, na Língua Brasileira de Sinais, nomeação de figuras ou mesmo narrativa de trechos memorizados. Podem-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. Deve também dar oportunidade para as crianças contarem, na língua de sinais, o que leram e trocarem os livros com os colegas.

Carlos Skliar (1998) ressalta que nessas três últimas décadas, acentuou-se a concepção de um discurso sobre as práticas educacionais “que entre outras razões, permite desnudar os efeitos devastadores do fracasso escolar massivo, produto da hegemonia de uma ideologia clínica dominante na educação dos surdos” (SKLIAR, 1998, p. 1). Mas, o sujeito surdo tem se posicionado, juntamente com aqueles que vivenciam de perto essa problemática. Então, “o que está mudando são as concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da sua língua, as definições sobre as políticas educacionais, a análise das relações de saberes e poderes entre adultos surdos e adultos ouvintes, etc” (idem).

O autor chama a atenção para as mudanças ocorridas em relação à educação para surdos, nas três últimas décadas, fazendo uma análise crítica da ideologia ouvintista. Comenta o movimento de ruptura entre a educação de surdos e a educação especial, enfatizando que

a necessidade de construir um território mais significativo para a educação dos surdos, e de não limitar nossas expectativas a uma melhoria dos paradigmas na educação especial, nos conduz a um conjunto de inquietações acerca de como narramos aos outros, de como os outros se narram a si mesmos, e de como essas narrações são, finalmente, colo-

cadadas de um modo estático nas políticas e nas práticas pedagógicas (SKLIAR, 1998, p. 13).

Com isso, Skliar nos aconselha a buscar auxílio e apoio em outras linhas de estudo em educação, no sentido de reforçar esse descentramento, ou seja, retirar a educação dos surdos da educação especial.

Macchi e Veinberg (2005), por sua vez, mencionam duas maneiras de trabalhar a leitura antes que as crianças aprendam a decodificar. São elas: contar e ler histórias. Segundo as autoras, contar histórias permite que as crianças completem os traços dos personagens que não estão à vista. Como a imagem não está presente, este lugar é preenchido pela imaginação do espectador e do narrador. Ler histórias conta com outras qualidades:

- 1.º – O livro constitui o foco da atenção;
- 2.º – As crianças vão acompanhando, pelas imagens, a leitura feita pelos adultos e vão parando para contar os detalhes que completam a narração. As imagens atuam, portanto, como complementares à informação da história.

Macchi e Veinberg (2005) ressaltam ainda que, no caso das crianças surdas, ao contar uma história, o narrador cria um cenário no ar. Os personagens são localizados no espaço e a narrativa se desenvolve levando em conta o contexto. O narrador encena a narração que está contando, e faz com que seus receptores percebam as características dos personagens a partir da sua narrativa. Isso significa que o narrador de uma história deve usar fluentemente a língua de sinais: os sinais, o espaço, a expressão corporal e facial, a sintaxe e todos os elementos que compõem a língua de sinais.

Na leitura de uma história na língua de sinais, o leitor deve respeitar o texto escrito e traduzi-lo para a língua de sinais. Como em qualquer situação de leitura para crianças pequenas, o leitor poderá incluir comentários, ampliar a informação etc. Além dos livros de história, as crianças surdas devem ter acesso a outros materiais escritos, como revistas em quadrinhos, receitas culinárias e regras de jogo. O professor deverá interpretar o conteúdo dos textos na língua de sinais, sempre se preocupando em se reportar ao texto escrito para que as crianças percebam que o que está sendo sinalizado se refere ao que está escrito.

Ainda não se espera que, na Educação Infantil, as crianças surdas escrevem. Portanto, elas devem ser inseridas, desde cedo, em atividades que envolvam a escrita. O professor faz o papel de escriba, escrevendo na Língua Portuguesa o que as crianças contam na Língua Brasileira de Sinais.

A história, por si só, acalma, aquieta, provoca a atenciosidade, estimula a observação, socializa, informa e educa. (...) Contando histórias, é possível: estimular o prazer pela leitura; viajar; percorrer tempos diversos; despertar valores e regras da ética da humanidade; apresentar a harmonia inexistente no planeta; desenhar cenários mentalmente; elaborar personagens; vivenciar emoções tais como segurança/medo, amor/ódio, ganho/perda, prazer/dor, certeza/dúvida, alegria/tristeza, calma/ansiedade, felicidade/ angús-



tia; ver diferenças de forma natural; visualizar dificuldades; correlacionar as histórias à vida; sensibilizar para com o ritmo e a sonoridade contida nas frases; enriquecer o vocabulário; desenvolver a criticidade; conhecer autores e textos (MANTOVANI 2006, p. 148).

Diante do exposto, observamos que há um consenso quanto à utilização de recursos variados na contação de histórias, seja para crianças surdas ou ouvintes. Em casa, nas escolas especiais ou escolas regulares, a contação de histórias é uma ferramenta de grande valor cultural, social, psíquico, cognitivo, artístico e pedagógico, que proporciona à criança muito mais que um simples momento lúdico e prazeroso, mas um infinito e consistente baú recheado de informações de si próprio, da escola, da sociedade em que vive, da realidade e da fantasia que a criança ainda pode escolher.

#### ***4. Contação de Histórias para Surdos em Patos de Minas: relato de experiência***

Para a consecução dos objetivos propostos, além de um minucioso levantamento bibliográfico para colher informações e metodologias sobre o tema, foi realizada uma pesquisa de campo, visando ao aprimoramento do conhecimento específico e de atividades didáticas a serem escolhidas, e se necessário adaptadas, para serem aplicadas na segunda fase desse projeto.

Inicialmente, foi aplicado um questionário a duas professoras surdas da Associação dos Surdos de Patos de Minas/MG<sup>1</sup> e a seis pais ouvintes de crianças surdas que frequentam, tanto a Associação dos Surdos, como o Centro de Apoio e Integração dos Surdos – Ludovico Pavoni de Patos de Minas/MG, onde foram desenvolvidos os trabalhos.

Após a aplicação e análise dos questionários aplicados aos pais e profissionais da escola, pudemos perceber que a maioria dos pais das crianças demoraram a detectar a deficiência da criança, justamente por serem ouvintes.

Uma das maiores dificuldades enfrentadas pelas crianças surdas está no fato de nascerem em casas com pais ouvintes. Quando os pais descobrem a situação, levam um grande susto, não sabem o que fazer. Não foi diferente com esses pais. Eles ficaram assustados, desnorteados e sem saber que direção ou atitude tomar.

A maioria deles tem consciência da necessidade de aprender a LIBRAS, para se relacionar melhor com os filhos; participa das atividades com os filhos no CAIS, quando chamados; comunica-se por sinais ou leitura labial, da maneira que acha que são mais bem entendidos, mas não entende quase nada do que os filhos falam. Os pais acham importante o contato dos filhos com os livros infantis, principalmente porque despertam o interesse e prendem a atenção deles e acalmam.

Os professores e profissionais da educação, ao responderem o questionário,

---

<sup>1</sup> Lembramos que o projeto seria aplicado também na APAE da cidade de Patos de Minas/MG, porém essa entidade não está mais fornecendo atendimento pedagógico a criança surdas.

demonstraram grande conhecimento a respeito da importância do trabalho realizado por meio da literatura infantil, inclusive da contação de histórias, com o uso de imagens impressas ou não. Muitos já possuem um projeto de contação de histórias, dentro da própria escola, criado por eles, para trabalhar com as crianças a arte, o lúdico, a leitura, a escrita, o social.

Depois de aplicados os questionários, desenvolvemos um projeto de contação de histórias com as crianças. O material escolhido foi direcionado aos alunos da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com idades variando entre 5 e 10 anos, somando um total de 12 crianças, que apresentavam as mesmas dificuldades e comportamentos. Vale lembrar que, no momento da seleção dos livros de histórias, verificamos se as imagens que os livros apresentam não estão cercadas de preconceitos.

As atividades começaram com a exploração do alfabeto manual ou datilológico com todos os alunos reunidos, pois as crianças de educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental já conheciam o alfabeto latino e isso contribuiu para a aquisição do alfabeto manual.

De acordo com Reily (2004), “os nomes podem ser transmitidos por datilologia [...], mas a comunidade surda prefere a prática de atribuir um sinal que identifica cada pessoa” (REILY, 2004, p. 132). Em posse deste conhecimento, cada uma se apresentou soletrando e sinalizando seu nome. Com esta dinâmica foi dado o primeiro passo para motivar o grupo para a utilização do novo código.

Na sequência, servindo-se da língua de sinais e da língua portuguesa, foram explorados os personagens e cenários que apareciam no livro. O nome foi ensinado em LIBRAS e, ao mesmo tempo, registrado no quadro de giz, em língua portuguesa, para que todos visualizassem a escrita. Outro recurso utilizado foi o desenho e as ilustrações do próprio livro de história, como uma pista pictográfica<sup>2</sup>, para que a criança surda pudesse compreender o contexto da história contada.

Depois que viram a história contada em língua de sinais, algumas crianças quiseram recontá-la. Percebemos que a história contada em língua de sinais preserva e enfatiza a iconicidade e a abstração que, de modo complementar, é capaz de elevar-se às proposições mais abstratas, à reflexão generalizada da realidade e evocar a qualidade concreta, vívida, real, animada das línguas faladas.

Além disso, as histórias favoreceram outras atividades, como desenhos, recorte e colagem, dobraduras para ilustrar a sequência da história. Cada proposta exerce uma influência especial sobre o desenvolvimento psíquico das crianças. Assim, o desenho conduz à exatidão e à diferenciação da percepção da cor e da forma dos objetos, por exemplo.

Para ilustrar as histórias contadas, a turma foi dividida em dois grupos. Buscamos em Luria (*apud* MACCHI; VEINBERG, 2005) elementos para uma melhor compreensão da importância da linguagem em forma de imagem como organizadora dos processos psíquicos. Para o autor, a linguagem duplica o mundo perceptível, permite conservar a informação recebida do mundo exterior e cria um mundo de imagens interiores. A linguagem visual assegura o processo da abstração e generalização, além de ser

---

<sup>2</sup> Imagens ilustrativas dos livros para pintar.

um veículo fundamental de informação que se formou na história social da humanidade.

O desenho deu oportunidade de trocas de ideias, sugestões de ilustrações, cooperação, utilizando a língua de sinais com muita espontaneidade, criatividade e expressividade. Todas as ações foram realizadas com a nossa participação, auxiliando as crianças sempre que surgiam as dificuldades.

Os dois primeiros livros de histórias infantis para surdos utilizados na prática foram os primeiros a serem publicados e adaptados à literatura surda: *Cinderela Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP, 2003) e *Rapunzel Surda* (HESSEL; ROSA; KARNOPP; 2003). O livro *Rapunzel Surda* foi reconstruído a partir de pesquisa que considera a experiência visual do surdo, incluindo desenhos que vêm reproduzir expressões faciais e corporais.

Cada um dos livros contém em sua estrutura três itens principais: desenho e duas escritas: LIBRAS e português. O desenho é importante para que as crianças tenham o visual e uma maior facilidade para perceberem e interpretar o conteúdo do livro. Além disso, os livros apresentam alguns desenhos de sinais expressando e marcando a cultura surda. São materiais que possibilitam a leitura, pois dentro têm a escrita de língua de sinais. Este é novo sistema de escrita de sinais. Para compreender a escrita da língua de sinais a pessoa deve conhecer a estrutura da escrita de Língua de Sinais. E, por último, a leitura do português, que também é importante para aprender a ler o mesmo. Esses três itens têm como objetivo ajudar e compreender a cultura surda.

Posteriormente trabalhamos o terceiro livro – *Patinho Surdo* (ROSA; KARNOPP, 2005) que conta uma história muito diferente do clássico infantil *Patinho Feio*. A obra não é considerada uma adaptação, mas uma criação nova de uma história de patos surdos. Por fim, trabalhamos a história de *Adão e Eva* (ROSA; KARNOPP, 2005), uma história recorrente entre os surdos e que trata da origem das línguas.

Além de material impresso, usamos a mídia em CD, DVD, VHS, pois a apresentação visual facilita o entendimento do livro e a interpretação das informações passadas. Após contarmos as histórias por meio do uso de imagens não-verbais, utilizando desenhos, pinturas, materiais concretos como bichos de pelúcia, bonecas, cadeiras, mesas, instrumentos que ilustrassem as histórias trabalhadas, e deixá-las à vontade para se expressar, interpretar e desenvolver as brincadeiras e atividades propostas, finalizamos a proposta, passando as fitas em VHS das histórias contadas.

No decorrer da prática, percebemos que a recente oficialização de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) que dispõe sobre a LIBRAS e dá outras providências, incentiva o uso da língua pelos pais ouvintes com filhos surdos, ou vice-versa. Melhor explicando, o reconhecimento da LIBRAS como idioma amenizou as dificuldades, facilitando a vida dos surdos em recepção de informações e em participação cidadã.

## 5. Considerações Finais

O propósito inicial de discutir o contato e a interação da criança surda com a arte da literatura, por meio da utilização simultânea da língua de sinais, bem como de

materiais concretos, desenhos, fitas de vídeos em VHS, DVDs, foi alcançado. Percebemos que esses recursos são imprescindíveis para se atingir o bom desenvolvimento linguístico, artístico, cognitivo e imaginário das crianças surdas nas atividades propostas.

Durante a nossa permanência no Centro de Apoio e Integração dos Surdos – CAIS, onde foram desenvolvidos os trabalhos, houve muitas trocas com os profissionais e alunos envolvidos no projeto. Houve interação entre as crianças surdas, as quais participaram ativamente das atividades propostas, rompendo com a insegurança de utilizar a LIBRAS para se comunicar. As crianças e adolescentes que não estavam participando das atividades desenvolvidas também quiseram aprender a linguagem dos surdos.

Por outro lado, observamos que foi rica a socialização com os pais das crianças surdas, pois só assim conseguimos conhecer suas necessidades. A presença da família, durante o desenvolvimento de quase todas as atividades, foi muito importante, pois quando necessitávamos de qualquer espécie de apoio, elas estavam ali para nos assessorar de forma incondicional.

O trabalho empreendido permitiu, ainda, ressaltar a necessidade do ensino de LIBRAS e da educação especial na formação do professor, para que, ao deparar com as diferenças em sua sala de aula, tenha conhecimento suficiente para tomar medidas teórico-metodológicas coerentes com as mesmas. Antes de desenvolver as atividades, passamos por uma preparação prévia, quando procuramos aprender a LIBRAS para interagir com a criança em questão, além, é claro, dos profissionais e pais. A preocupação era de socializar a língua de sinais para que tivéssemos um código comum de comunicação. Pois como estabelecer um diálogo se o outro não domina ou pelo menos não conhece o mesmo código?

Pensar em uma inclusão efetiva inclui redimensionar os cursos de formação de educadores com um currículo comprometido com a formação teórica e prática capaz de instrumentalizá-los para o enfrentamento dos novos desafios colocados pela sociedade, criar e colocar em práticas novas técnicas e metodologias de ensino, sendo capaz de adaptá-las à realidade e às necessidades de seu aluno. No entanto, sabemos que não é fácil implementar o bilinguismo nos espaços inclusivos, pois dominar alguns sinais não é a mesma coisa que investir na apropriação completa da língua.

De qualquer modo, os resultados alcançados com esta experiência são indicadores de que a prática pedagógica empreendida foi uma alternativa bem-sucedida como uma ferramenta eficiente com todas as crianças e apontando a urgente necessidade de o educador investir em técnicas que propiciem a construção da consciência de mundo, relacionando a interpretação com a realidade, fazendo o uso das imagens, analisando a expressão da literatura surda, seus recursos, por meio da contação de histórias.

#### **4. Referências**

BRASIL; Ministério da Educação: MEC, Educação Especial. *Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade*. Números da Educação Especial no Brasil; Dados da Educação Especial no Brasil – Evolução da Educação Especial no Brasil. Disponível em:

<<http://www.portal.mec.gov.br>>, acessado em 06 de março de 2010.

BRASIL; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa: INEP, Educação Especial. *Censo 2008*. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>, acessado em 06 de março de 2010.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 2004.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Cinderela Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

HESSEL, C.; ROSA, F.; KARNOPP, L. *Rapunzel Surda*. Canoas: ULBRA, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Relações de poder no espaço multicultural da escola para surdos, in: SKLIAR, Carlos. (org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre. Mediação, 1998.

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas, in: LURIA, A.R; VYGOTSKI, L.S.; MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estratégias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.

MACCHI, M.; VEINBERG, S. *Estrategias de prealfabetización para niños sordos*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2005.

MANTOVANI, R. L. Contar histórias: técnica e performance, in: *Anais do IV Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Memória ABRACE X)*. Rio de Janeiro, 2006.

REILY, L. *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Campinas: Papyrus, 2004.

REILY, Lucia H. *As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos*, in: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (org.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.

ROSA, F.; KARNOPP, L. *Adão e Eva*. Canoas: ULBRA, 2005.

ROSA, F.; KARNOPP, L. *Patinho Surdo*. Canoas: ULBRA, 2005.

SISTO, Celso. *Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias*. Chapecó: Argos, 2001.

SKLIAR, C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.