

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Amanda Ferraz de Carvalho

**LITERATURA SURDA: A contação de história além
dos sinais**

Taubaté - SP

2019

Amanda Ferraz de Carvalho

**LITERATURA SURDA: A Contação de história além
dos sinais**

Trabalho de Curso apresentado para obtenção
do Certificado Graduação pelo Curso de
Pedagogia do Departamento de Pedagogia da
Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Mestra Esp. Viviane Galvão
Botelho Neves

Taubaté - SP

2019

AMANDA FERRAZ DE CARVALHO

LITERATURA SURDA: A contação de história além dos sinais

Trabalho de Curso apresentado para obtenção do Certificado de Graduação pelo Curso de Pedagogia do Departamento de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Mestra Esp. Viviane Galvão Botelho Neves

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.a Mestra Esp. Viviane Galvão Botelho Neves

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.a Mestra Cássia Elisa Lopes Capostagno

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof.a Doutora Suelene Regina Donola Mendonça

Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Esse trabalho é dedicado a todos os Surdos que não tiveram a oportunidade de viver a magia da Literatura. E à todas as crianças que me motivaram a não querer compactuar com essa realidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Andresa Ferraz e Heitor de Carvalho, que não mediram esforços para me proporcionar uma formação de qualidade. E aos meus familiares, que me apoiaram e vibraram em cada conquista.

A Mestre Viviane Galvão, por toda orientação, carinho e incentivo durante a construção dessa monografia e aos anos vividos durante a graduação.

A todo corpo docente do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté, eu agradeço a orientação incansável, o ambiente inspirador, o empenho e a confiança que contribuíram afim de tornar possível este sonho tão especial.

As amigas conquistadas ao longo desses três anos, que foram companhias maravilhosas das quais criamos laços eterno.

E a todas as crianças que passaram por minha vida nessa fase de aprendizado, reforçando o quão certo eu escolhi minha profissão e o quanto eu sigo apaixonada pela Educação.

Ainda acabo fazendo livros onde nossas
crianças possam morar.

Monteiro Lobato

RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto a contação de histórias e seu acesso à crianças surdas, considerando a função humanizadora da literatura e sua imersão ao contexto lúdico. Considerando a relevância do letramento visual atrelado à alfabetização e letramento de crianças surdas, com enfoque na Língua Brasileira de Sinais como primeira língua deste povo. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e relato de experiência, que ocorreu dentro de uma Instituição de ensino pública, onde na data da pesquisa estava sendo implementado um projeto para escola bilíngue (Língua Portuguesa-Libras). A fim de contribuir para o desenvolvimento deste projeto, começamos a atuar com diversas atividades lúdicas, dentre elas a contação de histórias sob uma perspectiva bilíngue. Deste modo, objetivou-se analisar a formação da criança surda a partir da contação de história, observando a literatura e sua função humanizadora. Para tanto, investigou-se a relação entre a língua, cultura surda e literatura infantil, assim, possibilitando refletir sobre as contribuições da história para o desenvolvimento infantil por meio do acesso intercultural. Os resultados obtidos durante esta pesquisa, reforçam a necessidade da adequação necessária para o povo surdo em uma sociedade majoritariamente ouvinte, visto que, ao priorizar materiais adequados à sua singularidade durante as atividades aplicadas às crianças, elas compreenderam o contexto inclusivo que estava sendo proposto, participaram de forma prazerosa das atividades e reforçaram o quão necessário é os colegas surdos participarem ativamente e de forma equivalente desses momentos lúdicos, de interação e aprendizado.

Palavras Chave: Educação bilíngue; Infância; Literatura infantil; Cultura surda

Sumário

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1. A LITERATURA INFANTIL E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA: A Contação de histórias neste processo	9
1.1. A função humanizadora da Literatura	9
1.2. A infância e a Literatura infantil	12
1.2.1. Um breve histórico da percepção da infância e a ludicidade	12
1.2.2. Literatura infantil e Letramento Visual	16
CAPÍTULO 2. COMUNIDADE SURDA E CULTURA SURDA: a língua como instrumento nas relações interculturais	19
2.1 Língua Brasileira de Sinais	20
CAPÍTULO 3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ALÉM DOS SINAIS	25
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS	34
ANEXO	25

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a função humanizadora da literatura, por meio da qual, segundo Candido (1995) a condição humana do homem é confirmada, atuando na formação da personalidade humana de formas diferentes. A literatura nos permite uma ligação com a história propriamente dita, criando laços com o passado e vínculos com o presente. Deste modo, partindo da função humanizadora da literatura, focalizou-se neste estudo a contação de histórias, um dos recursos utilizados pelos seres humanos para reproduzir a culturas e reinventá-las, possibilitando a humanização por meio do imaginário e fantasia.

Este trabalho teve origem a partir da minha experiência durante a participação no projeto “Ética e Inclusão Escolar: Falando com as mãos”, vivenciada nos anos de graduação do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté. Este projeto me proporcionou novos aprendizados, conhecimentos científicos e o verdadeiro significado de lutar por uma causa nobre. Com incansáveis planejamentos e reuniões, buscávamos elaborar atividades lúdicas num contexto de uma unidade escolar que tinha um projeto para ser Bilingue – Libras e Língua Portuguesa - com vistas a favorecer e contribuir para este processo, nos preocupamos durante o período de atuação em planejar e executar atividades pedagógicas com temáticas voltadas às necessidades desta realidade, tais como: Cultura, comunidade e identidade surda, bem como a história de vida e educação desse povo. Refletindo que por meio do reconhecimento de sua cultura e estabelecimento de uma identidade, é possível partir para a busca de direitos enquanto cidadãos e o conforto do pertencimento a um povo que possui história de lutas e conquistas.

O ‘feedback’ que recebemos dos alunos que participaram ativamente como integrantes desse projeto, foi incrível. Vê-los empenhados a aprender a Língua Brasileira de Sinais para que pudessem se comunicar com os colegas surdos, foi a vivência mais emocionante que presenciei durante os anos de graduação.

Percebendo a realidade dos surdos no Brasil e a dificuldade de inserção na sociedade majoritariamente ouvinte, por meio do acesso à informações, conhecimentos e cultura, e no caso das crianças surdas, o acesso ao lúdico,

considerando as suas especificidades de comunicação e percepção cultural, através dos seus aspectos visuais. Diante deste cenário fez-se os seguintes questionamentos... Como se dá o processo de ludicidade quando inserido em um contexto entre crianças surdas e ouvintes por meio da função humanizadora da literatura, de qual forma utilizar a adequação na contação de histórias para que o lúdico não fique em defasagem e as contribuições da contação de histórias para crianças surdas e ouvintes.

Visando compreender tais questionamentos, nesta monografia, objetivou-se analisar o acesso da criança surda à contação de histórias, considerando a literatura e sua função humanizadora, para isto, foi preciso investigar a relação entre a língua, a cultura surda e a educação infantil; refletir as contribuições da contação de histórias para o desenvolvimento infantil por meio do acesso intercultural.

Dentre as questões investigadas, destaca-se a conquista do movimento surdo - a língua brasileira de sinais - e a contribuição da mesma no quesito identidade de um povo, marcando a cultura em um movimento com causas nobres, com o direito de "ter" todos os direitos da cultura ouvinte resguardados por Leis.

No primeiro capítulo desta monografia, evidencia-se a relevância da função humanizadora da literatura infantil quando introduzido de maneira lúdica na vida da criança. Posteriormente, menciona-se sobre a Língua e a luta do povo surdo e a contribuição da mesma no quesito identidade, marcando a cultura de um povo com causas nobres, com o direito de "ter" todos os direitos da cultura ouvinte resguardados por Leis. Finalizada com um relato de experiência, sistematizando a contação de história e sua suma relevância na vida das crianças.

CAPÍTULO 1. A LITERATURA INFANTIL E SUA FUNÇÃO HUMANIZADORA: A Contação de histórias neste processo

No decorrer desse capítulo será abordada a literatura e sua face humanizadora, a qual, possui o viés de ser objeto de reflexão na vida de todos os seres que entram em contato com esta. A literatura é um dos instrumentos primordiais de conhecimento, indispensável no processo de formação humana. O dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, descreve a palavra “humanizar” como tornar humano; dar condições humanas a alguém, isto é humanar. Visto isso, a seguir o percurso da função humanizadora da literatura no contexto infantil. Pesquisadores apontam que a literatura é uma das modalidades mais prósperas em quesitos de conhecimento, formação de personalidade, exploração da realidade e estudo dos elementos míticos e mágicos.

A literatura infantil é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social da criança, exercendo papel essencial na aprendizagem, ressaltando que cada criança é um ser único, cada uma possui suas dificuldades e limitações, bem como suas potencialidades. Sendo assim, torna-se objeto da pesquisa abordada, a falta que ela faz quando não se utiliza de acessos, recursos e adequações satisfatórias às crianças surdas, por outro lado, sobretudo, as possibilidades de acessibilizá-la. Assim, faz-se necessário traçar uma breve contextualização sobre o conceito de Literatura, a função humanizadora e sobre a infância, durante alguns períodos, assim como a indispensável ludicidade nesse período crucial da vida humana.

1.1. A função humanizadora da Literatura

Segundo, Antônio Candido (1989) o conceito de literatura pode assim ser compreendida:

[...] da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. (CANDIDO, 2002, p.112)

Ao refletir sobre o papel e a função da literatura, Candido (2012) refere-se em sua obra as intercorrências da função humanizadora, identificada como a capacidade que a literatura tem de confirmar a humanidade no homem. Seguindo com estas explicações, o autor aponta para três funções da literatura, focalizando-as, como:

I - Função psicológica, entendida como a necessidade universal de ficção e de fantasia que o ser humano precisa, II- Função formativa, como aquela que contribui para a formação da personalidade, III- Função integradora, como aquela que contribui para o conhecimento do mundo e do ser. (Candido, 2012)

A função psicológica satisfaz a necessidade universal de ficção e fantasia; a social, uma vez que pode representar uma realidade social e humana; e a educativa, que ensina, mas não segundo padrões da pedagogia oficial que vêm a literatura por um viés ideológico, com o intuito de reforçar a concepção de vida da classe dominante. Nas palavras de Antônio Candido (1972):

Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, - com altos e baixos, luzes e sombras. [...]. Ela não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver (CANDIDO,1972, p. 806).

Vista desta forma, a literatura faz parte da vida de todo ser humano, independente da forma como chega a cada um e fruí-la é direito das pessoas de qualquer sociedade. Não possuindo uma função educativa, mas sim, reflexiva. Candido (1995) destaca a relação da literatura com os direitos humanos, sob dois ângulos diferentes:

Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto, nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ele tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Candido, 1995, p. 256)

A literatura, de acordo com Regina Zilberman (2001), cumpre um papel social na medida em que propicia ao sujeito-leitor uma leitura que rompe, que produz uma ruptura no interior do indivíduo, mas ao mesmo tempo alarga as suas oportunidades de compreensão do mundo e do universo do próprio ser. Desta forma, quanto mais contato com a literatura e com o universo dos livros, tanto maior a chance de formarmos leitores competentes. Para o desenvolvimento de um ensino de literatura que realmente forme leitores, é preciso compreender o que é literatura, a sua concepção, refletir sobre os seus limites e ter uma teoria a serviço da prática, a partir daí trabalhar com esse objeto tão complexo que é a literatura. O ensino de literatura deve estar condicionado a cotidianidade dos leitores e ao entendimento que se faz do termo literatura. Conhecer a literatura é fundamental para o desenvolvimento do ensino, além de contribuir para a formação efetiva de leitores.

Outra questão que se coloca é referente ao público a que se destinam as obras literárias a serem trabalhadas, na monografia presente trata-se do leitor surdo enquanto ainda criança, assim, algumas considerações acerca da Literatura Infantil tornam-se necessárias para a discussão. Visto isso, passamos a constatar e salientar as possibilidades, e não as impossibilidades, ou seja, enxergamos dimensão de uma educação literária já na primeira infância, a possibilidade de uma aprendizagem inicial da capacidade de ler e da vivência de uma experiência estética. Mukhina (1995) considera a partir de Vygotski (1935):

Que a experiência social e todas as vivências dela derivadas é a fonte de desenvolvimento psíquico da criança; é daí com o adulto como mediador, que a criança recebe o material com que serão construídas as qualidades psíquicas e as propriedades de sua personalidade (MUKHINA, 1995, p.43)

A experiência com o objeto livro, é um instrumento da cultura humana, a ser apoderado pelas crianças, carrega a possibilidade da apreciação estética na esfera das atividades literárias, ainda que seja em sua etapa embrionária, permitindo o progresso de propriedades humanas inerentes ao ato de ler e/ou ouvir, concebendo a humanização na infância por meio da literatura.

Visto isso, é preciso pensar nas crianças surdas como leitoras, não apenas em questão de alfabetização e letramento das mesmas – pois, o processo dessas

conquistas é diferente de criança para criança – mas, como um ser que tem como direito ter acesso ao lúdico, mágico e fantasioso mundo da literatura.

1.2. A infância e a Literatura infantil

Nesse subcapítulo será abordado um recorte nas concepções da infância ao longo da história, bem como as necessidades da criança na aquisição de conhecimentos por meio da ludicidade. Falar sobre a concepção de infância na sociedade atual nos remete a refletir sobre os diversos âmbitos que esta questão aborda, todavia, será ressaltado o contexto social atual e no contexto educacional, tendo como base a concepção de infância que o Referencial Curricular Nacional para educação infantil traz em suas propostas.

1.2.1. Um breve histórico da percepção da infância e a ludicidade

A partir do século XVIII, com o surgimento de um novo modelo de sociedade, da composição de famílias burguesas, produziu-se espaço para a infância propriamente dita, pois as mesmas, até então, eram tratadas como ‘adultos em miniatura’ (ZILBERMAN, 1984). Em decorrência as mudanças sociais e culturais da época, as instituições de Ensino, passam a ganhar espaço e tornam-se intermediárias entre a criança e a cultura, servindo-se da leitura para educar as crianças. Sobre essa concepção de criança, Sarmiento e Gouvêa (2009) afirmam que:

Esta imagem dominante da infância remete as crianças para um estatuto pré-social: as crianças são “invisíveis” porque não são consideradas como seres sociais de pleno direito. Não existem porque não estão lá: no discurso social. (SARMENTO; GOUVEA, 2009, p.19)

Dominada pelo adulto, a criança era impossibilitada de opinar e demonstrar suas diversas habilidades, a imagem do adulto é superior e cabia a esta receber ordens e calar-se. Observa-se que a imagem da criança era aquela que não tinha a capacidade de ser, estar e atuar por ser criança, ou seja, vista apenas como um ser moldado pelo adulto ou como um indivíduo sem valor, sem um espaço na sociedade, e isso decorre desde a sociedade medieval até tempos atrás, onde começam tais concepções e passa-se a ver a criança como um indivíduo pertencente ao meio social

com sua cultura e seu modo de entender o mundo. A concepção de infância vai sendo mudada conforme a sociedade passa a vê-la com um olhar mais centrado de que esta é um indivíduo que pertence à sociedade, que está inserido em sua cultura e dela aprende, tem "voz", ou seja, tem sua forma de vivê-la, e por esta é influenciada e a esta também influencia. Isto porque se acredita que a concepção de infância está ligada à cultura que vivemos e a sociedade que nós adultos criamos para as crianças, e como um ser moldado pela cultura e pela sociedade estas vivem as influências de sua época. Áries (1979) A 'aparição' da infância se dá a partir do século XVI e XVII na Europa, quando o mercantilismo, altera o sentimento e as relações frente à infância, modificado conforme a própria estrutura social. (p.14).

Isto porque com novas viabilizações da economia e frente a novos desafios econômicos se pensava em como inserir a criança nesta mudança social. No final do século XX a criança começa ser percebida de forma distinta, as concepções que as caracterizam como seres interlocutores de cultura, adultos em miniaturas e outros conceitos que salientavam a infância apenas como uma fase de preparação para a vida adulta, abrem espaço para um novo período dos estudos sociológicos da infância. De acordo com Lima, Moreira e Lima (2014) a criança como é vista hoje ficou por muito tempo oculta:

A infância, como a representada hoje, ficou velada ou invisível por muitos séculos de nossa história. As crianças estavam presentes fisicamente, mas ausentes no que diz respeito à ideia de uma categoria social particular, com especificidades e direitos próprios. (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p.98)

Estudiosos da sociologia da infância, compreendem a criança como indivíduo social, apto a produzir cultura e não apenas adquirir, menciona infância a essa nova concepção de criança. Belloni (2009) define-a como:

A criança é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito de seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que esta aprendendo(ou não) a exercer seus direitos. A infância é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas. [...] (BELLONI, 2009, p.VIII)

Constata-se que a autora afirma que a criança atualmente é compreendida como um ser de direitos capaz de produzir cultura. Já a infância é concebida como categoria social inserida no contexto sociológico para explicar o fenômeno social. A Sociologia da Infância possibilitou uma nova compreensão sobre a criança e seu papel na sociedade. Deste modo, a criança passou a ser concebida como um ser completo, em sua formação integral, um ser capaz de produzir cultura e não mais o adulto em miniatura. A definição de criança segundo Lima, Moreira e Lima (2014) revela a criança como um ser humano do hoje, produtor de história e cultura:

A criança é um ser humano também do hoje que não pode ser limitado ao amanhã, precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto. Representa um sujeito social, que não está passivo em seu processo de socialização, faz história e produz cultura. Esse reconhecimento de ator social ativo é um dos pressupostos básicos propostos pela Sociologia da Infância (LIMA, MOREIRA, LIMA, 2014, p.99-100)

Torna-se, portanto, necessária uma discussão em torno da Literatura Infantil, uma vez reconhecida a relevância da formação de crianças leitoras. O estatuto da Literatura Infantil está atrelado à percepção de criança, tal como a conhecemos hoje. A leitura e a formação de um público leitor se expandiram nesta época, assim como a ascensão da Pedagogia. Nesse contexto, a literatura infantil aparece ligada à função educativa, para fins pedagógicos, vinculando o seu surgimento à prática da leitura. Sabe-se que os livros infantis, desde o seu surgimento, estiveram ligados à educação, com fins moralizantes. Só mais tarde, como afirma Ana Maria Machado (1999), é que adultos e crianças passaram a compartilhar histórias por amor e os livros que foram escritos para adultos tornam-se infantis por adoção.

Na sociedade atual, quando pensamos em infância, logo a relacionamos à brincadeiras e fantasia. Para que possamos compreender a grande relevância desses significados, primeiro, é necessário compreender a concepção de ludicidade.

As atividades lúdicas são aquelas que possibilitam prazer através de ações que mobilizam quem delas participa. Através da atividade lúdica, a criança aprende brincando, de uma maneira prazerosa, ao mesmo tempo desenvolvem-se os aspectos cognitivos, afetivos e motores. Friedmann (2006) afirma que “As brincadeiras são

linguagens não verbais, nas quais a criança expressa e passa mensagens, mostrando como ela interpreta e enxerga o mundo”

Assmann (1995) analisa a importância da visão integrada do ser humano, uma vez que o conhecimento não é fruto apenas das operações mentais, mas passa pela sua corporeidade, pelo entrecimento dos processos racionais com as emoções. Assim, podemos entender que as atividades lúdicas criam situações favoráveis à construção do conhecimento e à compreensão da realidade. Integrando as dimensões cognitivas, motora e afetiva, abre-se espaço para a contextualização de diferentes saberes. Na perspectiva de inserir o lúdico no campo da educação, garantido o direito da criança à brincadeira, como é reconhecido no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: “o direito da criança de brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil”

O Referencial estabelece que, através da vivência das brincadeiras imaginadas e criadas pela criança, seus pensamentos podem ser acionados para a resolução de problemas significativos para ela. O mundo pode ser experimentado e haverá a compreensão própria sobre fatos, sentimentos, pessoas e conhecimentos que vão sendo adquiridos. Vygotsky (1991) indica a relevância de brinquedos e brincadeiras como indispensáveis para a criação da situação imaginária; e através deles, estabelece fundamentos para a resolução de problemas abstratos e desenvolvimento da linguagem.

A criança tem que ter a oportunidade de ser reconhecida como um ser pensante em formação. E um dos objetivos que os referenciais curriculares (1998) afirmam é de a criança desenvolver sua independência, a confiança em suas capacidades (p.63). Considerando a criança como um ser atuante que possui criticidade, vontades, dúvidas, questionamentos, medos, anseios e perspectivas.

1.2.2. Literatura infantil e Letramento Visual

A literatura infantil, como seu adjetivo determina, é a literatura destinada à criança, que tem como objetivo principal oferecer-lhe, através do fictício e da fantasia, padrões para interpretar o mundo e desenvolver seus próprios conceitos (CADEMARTORI, 1986)

A literatura infantil brasileira surge no final do século XIX. O país vivia um tempo de modernização, deixava de ser Imperial para tornar-se republicano. Nesse momento, acontece a sistematização dos esforços para a formação de uma literatura infantil brasileira. Era um ambiente proveitoso para o contato com os livros, pois à medida que as cidades cresciam, o consumo pela cultura e o cuidado com a escolarização aumentavam (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991). A preocupação com a falta de materiais literários surge conforme as instituições de ensino aumentavam, voltadas às famílias burguesas, assim a literatura ganhava um nobre espaço. Muitos intelectuais, professores e jornalistas se unem e começam a elaborar obras infantis, projeto de um Brasil moderno. Fomentam o surgimento de livros infantis brasileiros, pois até então, havia se multiplicado apenas as traduções e as adaptações de obras estrangeiras. Além da adaptação dos modelos Europeus, o Brasil também se apropriou do projeto educativo e ideológico que via no texto infantil, um relevante aliado para a formação dos cidadãos (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991). A produção literária para crianças aumenta por volta de 1920-1945, não somente pelo número de obras e o volume das edições, mas pelo interesse das editoras pela literatura infantil.

Monteiro Lobato, surge como figura inovadora com sua obra “A Menina do Narizinho Arrebitado” (1920), publicada em 1921 com o título Narizinho Arrebitado e o subtítulo ‘segundo livro de leitura’ para uso das escolas primárias. Em 1931, com a obra “Reinações de Narizinho”, esta torna-se um ícone da literatura infantil e, conseqüentemente, da literatura infantil brasileira. Marcando uma das etapas mais férteis da ficção brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991). A narrativa infantil contemporânea aderiu à temática urbana e foi porta-voz das denúncias da crise social brasileira que se vivia na época. Retratou temas até então não questionados e evitados pela literatura infantil: a separação conjugal, o preconceito racial e a

marginalização de crianças nas cidades. Observa-se com estes acontecimentos que os escritores apresentaram e continuam apresentando um compromisso com a modernidade e um esforço renovador em tentar romper com as amarras da pedagogia escolar (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Diante da discussão em torno da literatura infantil, o que se coloca é que, da necessidade de investimentos na educação infantil, o livro literário tornou-se livro de leitura de uso escolar, houve a escolarização da leitura literária. De acordo com Vera Teixeira de Aguiar (2001, p. 243), 'o pecado original' da literatura infantil foi ter nascido ligada com a educação e sobre esse assunto surgem muitas propostas que tentam redirecionar o estatuto literário do livro infantil.

Outra questão que se coloca é sobre o papel da literatura infantil, seja a leitura ligada à escola, ou então a leitura por curiosidade, por prazer, a literatura para crianças apresenta a responsabilidade, assim como a literatura não-infantil, de formar leitores. Ao refletir a respeito deste assunto, pensamos na formação de crianças Surdas leitoras, um público que apresenta suas peculiaridades, suas diferenças que, para a leitura de textos devem ser levadas em consideração, sobretudo os aspectos visuais e o letramento visual.

O Decreto Federal nº 5.626/2005 apresenta uma definição de sujeito surdo: "por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais.

Neste contexto, torna-se necessário, portanto, refletir sobre o processo de contação de histórias para crianças surdas e nos distanciarmos da noção de adaptação como representatividade da ludicidade, como se faz com as crianças ouvintes. Nesta perspectiva, o letramento visual apresenta-se como um fator de extrema relevância no processo de formação integral das crianças surdas. Para Newfield (2011, p.82):

O letramento visual é a educação que melhora a compreensão do papel e da função das imagens na representação e na comunicação; promove o engajamento com textos visuais de vários tipos e a compreensão de como as formas visuais constroem sentido.

É por meio do letramento visual que as crianças surdas podem vivenciar as práticas culturais/sociais por meio da visão. Ler os acontecimentos sobre o mundo faz parte da construção humana. Visto isso, existem maneiras de adequar o processo de alfabetização, letramento para os surdos, onde deve haver uma preocupação com a visualidade e desta maneira criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é “visto”.

Portanto, o ensino da língua portuguesa, por exemplo, deve estar inserido neste modo de entendimento com propostas visuais que partam da realidade e necessidade comunicativa, o que implica numa reestruturação dos modos de ensinar e avaliar os alunos. Estamos afirmando que há de se construir um ensino visual que traga a noção de letramento visual.

Por meio do letramento visual se vivenciam práticas culturais/sociais por meio da visão. Ler os acontecimentos sobre o mundo faz parte da construção humana. Visto isso, existe maneiras de adequar o processo de alfabetização, letramento e processo para os surdos, onde deve haver uma preocupação com a visualidade e desta maneira criar estratégias que mobilizem um aprendizado crítico daquilo que é “visto”.

CAPITULO 2. COMUNIDADE SURDA E CULTURA SURDA: A LÍNGUA COMO INSTRUMENTO NAS RELAÇÕES INTERCULTURAIS

Se compreendemos a cultura como “o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico” (EAGLETON, 2005, p. 55). Compreendermos que, ao longo da vida, o indivíduo passa por constantes processos de identificação e desidentificação com aquilo que o aborda, então, perceberemos que língua, cultura e identidade são conceitos intrinsecamente ligados, uma vez que é por meio da língua que a cultura se constitui, por meio dela que ocorrem os processos de identificação.

A língua é o instrumento fundamental para a criança estabelecer relações e organizar pensamento, portanto essas relações cognitivas são essenciais para o próprio desenvolvimento e para o êxito do processo acadêmico. A descoberta da língua e as relações expressas por meio dela, enriquecem em qualidade e quantidade o processo educacional, como menciona Quadros (2006):

As relações cognitivas que são fundamentais para o desenvolvimento escolar estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar suas ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. (Quadros, 2006, 120 p.)

Para tanto, além de conhecermos os estudos e as pesquisas realizados sobre as crianças, precisamos observá-los e perceber neles as capacidades que estão em processo de formação, como a linguagem, a percepção, a imaginação, a memória, a atenção, o pensamento, o autocontrole da conduta ou da vontade, fundamentais na constituição da atitude leitora. Se assim fizermos, perceberemos como educadores da infância, mudanças nas atitudes e capacidades das crianças, que, muito embora possam parecer aparentes saltos, em essência, representam o revolucionário e constante processo de aprendizado e desenvolvimento percorrido por elas, assim sendo um processo de superação sucessivo de suas possibilidades, em inigualável velocidade de transformações face às idades seguintes. Adverte Mukhina:

Durante a infância, ocorre a maturação intensiva do organismo humano, em particular do sistema nervoso e do cérebro. Nos sete primeiros anos, a massa encefálica fica três vezes e meia maior, se transforma e aperfeiçoa suas funções. A maturação do cérebro [...] faz

a criança assimilar melhor e aumentar sua capacidade de trabalho, criando condições para uma educação mais sistemática e concreta. O ensino na infância exerce uma influência mais poderosa no desenvolvimento das qualidades psíquicas do que o ensino na idade adulta. (Mukhina 1995, p. 35)

Desta forma, é possível afirmar que todo conceito – cultural e social – inserido na infância tem uma eminente relevância, onde se obtém resultados significativos. Embora o movimento surdo lute por uma educação em escolas ou salas bilíngues, com acesso a todo conteúdo em sua língua e não interpretado, a realidade atual é de imersão deste povo em escolas majoritariamente inclusivas, nas quais os relacionamentos interculturais ocorrem e todas as atividades escolares onde se abranger uma perspectiva bilíngue, observando que a cultura da língua dos ouvintes já é privilegiada, desconsiderando a minoria linguística e o seu acesso à todas as atividades e especialmente à ludicidade, literatura e contação de histórias.

2.1 Língua Brasileira de Sinais

A muitos anos as línguas de sinais era intitulada de linguagem de sinais, mas, a partir de estudos sobre assunto, foi comprovado seu status linguístico - o termo linguagem foi extinta, passando-se a considerá-las línguas naturais. Pode-se fundamentar esta afirmação nas seguintes definições:

[...] linguagem é uma faculdade humana, uma capacidade que os homens têm para produzir, desenvolver, compreender a língua e outras manifestações simbólicas semelhantes à língua. A linguagem é heterogênea e multifacetada: ela tem aspectos físicos, fisiológicos e psíquicos, e pertence tanto ao domínio individual quanto ao domínio social. Para Saussure, é impossível descobrir a unidade da linguagem. Por isso, ela não pode ser estudada como uma categoria única de fatos humanos. A língua é diferente. Ela é uma parte bem definida e essencial da faculdade da linguagem. Ela é um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, estabelecidas e adotadas por um grupo social para o exercício da faculdade da linguagem. A língua é uma unidade por si só. Para Saussure, ela é a norma para todas as demais manifestações da linguagem. Ela é um princípio de classificação, com base no qual é possível estabelecer uma certa ordem na faculdade da linguagem (SAUSSURE, 1916).

Nota-se que língua e linguagem têm definições distintas. A primeira é um produto social da faculdade da linguagem, enquanto a segunda é a capacidade que o homem tem de produzir conceitos relacionados com uma dada forma, como a música, a arte, o teatro, a dança; “a linguagem é objeto de estudo de várias disciplinas” (Luiz Fiorin,2008). As línguas naturais são consideradas pertencentes ao homem, um sistema linguístico usado por uma comunidade. Elas não abrangem somente as línguas orais - pesquisas linguísticas já comprovaram que as línguas de sinais são naturais, visto que a sua estrutura permite que diferentes conceitos sejam expressados através dela, dependendo da intenção e necessidade comunicativa do indivíduo.

Entende-se como Língua materna aquela adquirida de modo natural pelo falante. Por exemplo, para os ouvintes, a aquisição da Língua portuguesa se dá de modo natural pela audição, e assim, quando entramos na escola entramos como uma língua materna e somos trabalhados a partir dela (SILVA E GUIMARÃES,2013)

As línguas de sinais são denominadas línguas de modalidade espaço visual-motora, pois a informação linguística é recebida pelos olhos e produzida pelas mãos.

A Lei nº 10.436/2002 considera a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial da comunidade surda, defende a educação bilíngue para os surdos e reconhece a existência da cultura surda.

Como língua, está constituída de todos os componentes apropriados das línguas orais, como gramática, semântica, pragmática, sintaxe e outros. Sendo assim, os requisitos científicos para ser considerado instrumento de uma língua viva. Possui todos elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, como qualquer outra língua. Segundo Sánchez:

A comunicação humana é essencialmente diferente e superior a toda outra forma de comunicação conhecida. Todos os seres humanos nascem com os mecanismos da linguagem específicos da espécie, e todos os desenvolvem normalmente, independentes de qualquer fator racial, social ou cultural. (Sánchez 1990. Pg. 17)

O Movimento Surdo no Brasil, na última década, viveu diversos episódios marcantes, a luta pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais e a conquista do

reconhecimento desta enquanto segunda língua oficial em nosso país, bem como a disseminação do ensino e da utilização da Libras em diferentes contextos são, entre outros, de extrema importância para a comunidade surda. Se faz necessário um breve recorte histórico a fim de abordar os fatos recentes que esta luta por reconhecimento e pela efetivação de direitos.

A história de lutas aqui tratada teve início no ano de 2010 e foi marcada pela maior mobilização da história de todo Movimento Surdo Brasileiro. O início dessa história deu-se durante a realização da Conferência Nacional da Educação, CONAE 2010, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010. Os resultados dessa Conferência serviram de base para a elaboração do Plano Nacional da Educação – PNE. Este evento marcou um retrocesso na educação de surdos, a partir do momento em que a proposta dos delegados surdos presentes nesta Conferência não foi atendida. A edição 40 da Revista da Feneis, de junho a agosto de 2010, apresentou uma matéria intitulada:

Conferência Nacional de Educação rejeita a proposta que apoia a escola de surdos”. Vejamos as cenas desta Conferência relatadas pela Jornalista Regiane Lucas: Na opinião dos surdos usuários da Língua de Sinais sobre a conferência, a regra da maioria não se mostrou a mais democrática. Das onze propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda, apenas três foram aprovadas. [...] Em geral, as propostas defendidas pelos representantes da comunidade surda visavam a manutenção e criação de escolas bilíngues para surdos. Segundo o delegado Neivaldo Zovico, houve um forte lobby das entidades favoráveis à escola inclusiva, perspectiva também apoiada pelo governo. Ele explica que a conferência foi dividida em seis subtemas e que as propostas sobre os surdos entraram no eixo seis “Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade”. “Durante a fase de discussão interna ao eixo seis fizemos um acordo de que todos votaríamos a favor das propostas apresentadas pelos diferentes grupos – negros, quilombolas, Movimento dos Sem Terra, dentre outros. Partimos do princípio de que ninguém conhece melhor a realidade do que aqueles que a vivenciam”, relata o delegado, que também é professor. No momento da votação, sete propostas foram totalmente rejeitadas, três aprovadas com 50% e uma obteve 30%. Neivaldo argumenta que os dirigentes governistas manipularam o grupo. “Nas nossas costas, depois de sairmos da plenária, os participantes do eixo seis foram chamados para uma reunião com representantes do Governo Federal e de ONGs conveniadas ao Ministério da Educação (MEC). Eles os convenceram a votar contra as propostas destacadas pelo grupo de surdos, acusando nossas ideias de segregacionistas. Os únicos movimentos que nos apoiaram até o fim foram a Liga Brasileira de

Lésbicas (LBL) e a Educação do Campo”, explica Neivaldo (LUCAS, 2010, p. 22-23).

Os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue – utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa.

O movimento surdo travou grandes lutas para a resistência dessas rejeições e pela conquista de uma educação voltada a necessidades dos surdos.

A Escola Bilíngue para Surdos nasce como uma proposta capaz de oferecer as condições mais favoráveis à promoção do pleno desenvolvimento cognitivo de alunos surdos, principalmente por proporcionar a convivência em um espaço educacional onde a Língua de Sinais é de fato a primeira língua dos surdos.

O bilinguismo surge como uma proposta de intervenção educacional com a finalidade de atender as especificidades linguísticas dos alunos surdos. Moura e Vieira, afirmam:

[...] isso permite que os Surdos compartilhem, além da língua, uma cultura visual, na qual até mesmo gêneros discursivos específicos como poesias, poemas e piadas são produzidos e criados de maneira totalmente adversa da do ouvinte, sem interferência do som.

Na perspectiva bilíngue, a língua de sinais é caracterizada como língua natural para o surdo e, portanto, sua primeira língua (L1). A língua portuguesa, língua oficial do país, na modalidade escrita, deve ser aprendida como segunda língua (L2).

A língua de sinais é uma língua natural adquirida de forma autêntica pela pessoa surda em contato com as pessoas que usam essa língua. A língua escrita, por sua vez, é adquirida de uma forma sistematizada.

Segundo Quadros e Perlin (2007), o processo de alfabetização de uma criança surda deveria ser em um contexto de entendimento da língua portuguesa como segunda língua, gerando uma possível leitura do mundo, mas a leitura de mundo precisa acontecer por meio da língua de sinais. Isto é, só através da língua as crianças pensam e discutem sobre o mundo estabelecendo noções e organizando

pensamentos, sendo delineado o processo de alfabetização com base na descoberta da própria língua. Kubaski e Moraes (2009) afirmou que “a pessoa com surdez tem as mesmas possibilidades de desenvolvimento da pessoa ouvinte, precisando apenas que suas necessidades especiais sejam atendidas.” Para as autoras, a língua de sinais torna-se necessária para esse processo de aprendizagem, bem como a língua portuguesa. A L1 servirá de mediadora para a L2, e a alfabetização se dará de forma mais natural. Portanto, o bilinguismo visa a atender as especificidades linguísticas da pessoa surda e suas particularidades culturais e sociais.

CAPITULO 3. CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: ALÉM DOS SINAIS

Nesse capítulo, segue-se a análise bibliográfica de um artigo que aborda a contação de histórias considerando aspectos culturais da Comunidade surda, traçando um paralelo com o relato de experiência vivenciado por mim em um projeto de extensão universitária, intitulado “Ética e Inclusão Escolar: Falando com as mãos” viabilizado pelo Núcleo de Gestão de Convênios – NUGEC da Universidade de Taubaté, cidade localizada no interior de São Paulo, do qual participei por dois anos.

Desde o princípio da civilização, o método de contar histórias vem sendo utilizado especialmente para transmitir crenças e ensinamentos de geração a geração. Assim como a sociedade, a arte de contar histórias percorreu a evolução junto com o ser humano, contribuindo com inúmeros aspectos relevantes para a sociedade, oferecendo um desenvolvimento social, cognitivo, psíquico e afetivo. Essa prática ganhou novas proporções, traços e nuances, atendendo-a uma proposta favorável para a sociedade. Discorrendo a essa importância, a contadora de histórias Betty Coelho (2006) no livro *Contar Histórias uma Arte sem Idade*, coloca:

Pois é, já cheguei aos netos e a experiência prossegue, fornecendo-me elementos para concluir que a arte de contar histórias é importante alimento da imaginação. Permite a auto identificação, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, acenando com a esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, de classe social, de circunstância de vida. (COELHO, 2006, p. 12).

O ato de contar é um procedimento que desperta o prazer pela leitura, contribuindo no desenvolvimento psicológico, instiga a imaginação, a criatividade, a oralidade, contribui na formação da personalidade da criança envolvendo o social e o afetivo, favorece na manutenção da saúde mental das crianças em fase de desenvolvimento, amplia o vocabulário e o mundo de ideias, desenvolvendo a linguagem e o pensamento, trabalha a atenção, a memória e a reflexão, desperta a sensibilidade, a descoberta da identidade, adapta as crianças ao meio ambiente, assim como desenvolve funções cognitivas para o pensamento como comparação, raciocínio lógico, pensamento hipotético e convergente e divergente. Segundo Abramovich:

O primeiro contato com a criança com um texto é feito oralmente, através da voz da mãe, do pai ou dos avós, contando contos de fada, trechos da Bíblia, histórias inventadas (tendo a criança ou os pais como personagens), livros atuais e curtinho, poemas sonoros e outros mais. (ABRAMOVICH, 1991, p.16)

Para que a criança surda vivencie esse contato de forma equivalente, necessita-se que o contador de histórias elabore uma adequação no processo da Contação, considerando a sua cultura e identidade. Como afirma Fernandes (2005):

Cada sujeito é único, sua identidade se constituirá a depender das experiências socioculturais que compartilhou ao longo de sua vida. Há surdos que têm consciência de sua diferença e necessitam recursos essencialmente visuais nas suas interações; surdos que nasceram ouvintes e, portanto, conheceram a experiência auditivas e o português como primeira língua, surdos que passaram por experiências educacionais oralistas e desconhecem a língua de sinais; surdos que viveram isolados de toda e qualquer referência identificatória e desconhecem sua situação de diferença.

Diante do exposto, podemos observar que a realidade das crianças surdas no contexto histórico diferencia-se da criança ouvinte. Enquanto essas últimas passavam por mudanças de amadurecimento e ganho na aquisição de linguagem, considerando o lúdico e a fantasia. A criança surda não era ao menos consideradas humanas. Conforme citação:

A infelizmente criança era prontamente asfixiada ou tinha sua garganta cortada ou era lançada de um precipício para dentro das ondas. Era uma traição poupar uma criatura de quem a nação nada poderia esperar (BERTHIER, 1984, p.165 apud STROBEL, 2009 pág. 16).

Visto isso, o incentivo as crianças surdas a adentrarem no universo imagético da literatura deve ocorrer de forma prazerosa, para que o passado não venha a se repetir, a Contação de histórias com adequação para crianças surdas é um meio eficaz para que se realize tal processo com eficácia. Utilizando-se da ludicidade e acesso a tal criança, uma vez que, numa sociedade ouvinte a contação de histórias tem como foco o narrador e na comunidade surda deve-se ressaltar que o foco da criança será na língua visual-espacial, que é a modalidade das línguas de sinais, em oposição às línguas orais, que são orais auditivas. Ademais, segundo Basso:

Não se trata de apenas reconhecer o direito à igualdade de oportunidade criando alternativas pedagógicas adequadas distintas

que equiparem as condições de pessoas que não se encontram em condições de deficiência. A permanência com sucesso do aluno na escola implica a possibilidade de usufruir dos equipamentos e condições necessárias à equiparação das condições oferecidas aos demais alunos. (BASSO, 2011, p.12).

Atualmente, a comunidade surda brasileira reúne narrativas de sua literatura registradas em livros e gravações em DVD, como contos e fábulas, traduzidos para a Libras. Histórias como “O patinho surdo” (ROSA; KARNOPP, 2005) e “A Cinderela surda” (SILVEIRA; ROSA; KARNOPP, 2003) relata histórias infantis já existentes, no entanto, o protagonismo nas histórias são surdas e utilizam a Libras para se comunicar com seus pares, igualmente surdos. Além dessas histórias, há outras criadas por surdos, como “Tibi e Joca” (BISOL, 2001) e “Casal feliz” (COUTO, 2010), que apresentam personagens surdos e relatam experiências ou idealizam sonhos.

As histórias e as representações da cultura surda, caracterizada pela experiência visual, são corporificadas em livros para crianças de um modo singular, em que o enredo, a trama, a linguagem utilizada, os desenhos e a escrita dos sinais evidenciam o caminho da auto representação dos surdos na luta pelo reconhecimento de sua identidade, legitimando sua língua, suas formas de narrar as histórias, suas formas de existência, suas formas de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

Aspectos devem ser considerados para o sucesso da contação de histórias, como espaço físico adequado, expressões e gestos utilizados pelo contador, o ambiente deve ser harmonioso e aconchegante, sem distrações externas, com crianças agrupadas, a preparação de um baú ou prateleiras com livros infantis, um tapete de feltro colorido com recortes dos personagens das histórias são excelentes recursos para contar histórias, além disso são estimuladores da imaginação e da linguagem, facilitando a concretização das fantasias e a expressão dos sentimentos.

Neste sentido, torna-se relevante relatar algumas experiências durante minha participação no projeto “Ética e Inclusão Escolar: Falando com as mãos”, vivenciada por meio de planejamentos e execuções de contação de histórias. Conforme vivenciávamos esse processo de aprendizagem para com as crianças surdas, fomos

usamos formas adequadas para que as crianças surdas pudessem ter acesso ao lúdico por meio da Língua Brasileira de Sinais a ludicidade. Segue alguns relatos:

FIGURA 1. LIVRO DE HISTÓRIA INFANTIL



Fonte: <https://www.amazon.com.br/que-n%C3%A3o-Cabe-Mundo-Preconceito/dp/8575308351>

FIGURA 2. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA



Fonte: acervo da autora

As crianças foram sentadas em tapetes, além do livro, foi usado uma colete de pelos para representar o monstro peludo que jogava o veneno no coração das pessoas – que era o preconceito.

Salientamos que a visualidade é apontada por pesquisadores da área da surdez, como o meio mais eficaz de atingir os surdos e favorecer a sua produção de conhecimentos. Campello (2007) propõe que se use intensamente a visualidade na educação dos surdos e defende uma “pedagogia visual”, explicada como aquela que faz uso da língua de sinais e elementos da cultura surda como:

(...) contação de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da linguagem de Sign Writing (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

Uma das participantes estudou sobre classificadores com a coordenadora do projeto, que permitem a melhor compreensão das pessoas surdas em assuntos de maior complexidade com completude, por se tratar de um recurso visual na comunicação destas pessoas, além de favorecer a imaginação das crianças por meio da imagética. Felipe (2002) traz em uma de suas conceituações sobre classificadores, aqueles que estão associados a verbos:

Na LIBRAS, os classificadores são formas que, substituindo o nome que as precedem, pode vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto que está ligado à ação do verbo. Portanto os classificadores na LIBRAS são marcadores de concordância de gênero: PESSOA, ANIMAL, COISA (FELIPE, 2002, p. 13).

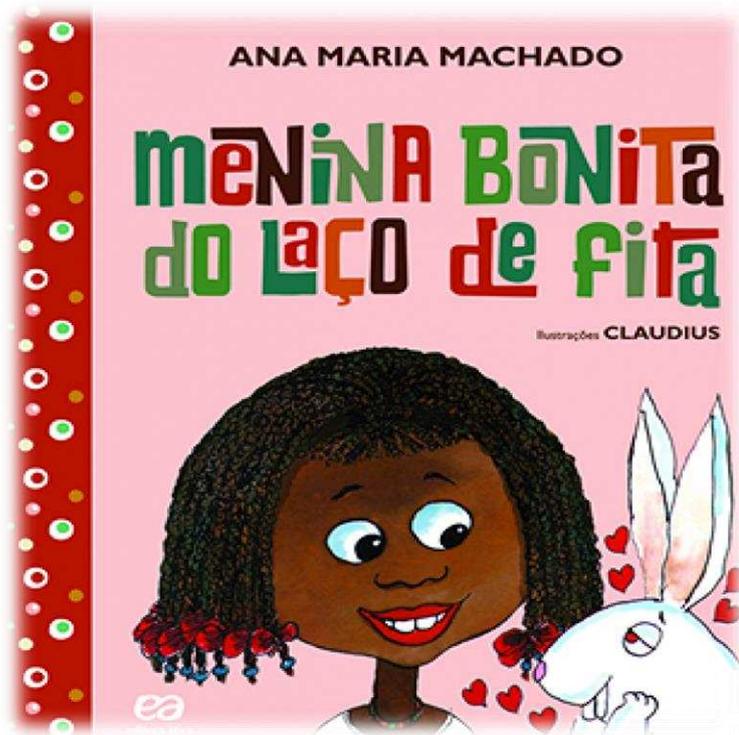
Considerando o aspecto da concordância, é possível visualizá-la por meio da exemplificação do andar de uma pessoa, ilustrado abaixo:

Figura 3. Sinal em Língua Brasileira de Sinais – Andar a pé



Fonte: (CAPOVILLA; RAPHAEL; MAURÍCIO; 2012, p. 358)

FIGURA 4. LIVRO INFANTIL



Fonte: <https://www.palavrasabertas.com.br/produto/menina-bonita-do-laco-de-fita/>

A boneca feita de fantoche, tirada de inspiração do livro acima, é o resultado de um diálogo de duas professoras, no qual a primeira responsável pelo projeto mostrou sua inquietação para adequar um boneco afim de que está alcançasse a mesma ludicidade para as demais crianças contemplando a cultura surda e a visualidade dos surdos. Já que para esta a boneca que utiliza boca aborda prioritariamente a cultura ouvinte, não atingindo a sua plena compreensão no quesito ludicidade e participação na atividade. Desse modo conversando com uma professora que atua como contadora de histórias, a mesma tomou esse planejamento e construíram uma boneca da qual seria utilizada uma luva onde o contador pudesse colocar sua mão e contar em Língua Brasileira de Sinais.

Assim, a segunda professora executou o plano e construiu a boneca. Como demonstram as fotos, à seguir:

Figura 5. BONECA BONITA DO LAÇO DE FITA



Fonte: Acervo da autora

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa presente pesquisa partiu da vivência no ambiente inclusivo de uma Unidade Escolar com uma proposta bilíngue, onde vivenciamos a experiência de trabalhar com crianças surdas e ouvintes dentro do mesmo contexto escolar. Nesse período, pude perceber a interação das crianças ouvintes com as crianças surdas buscando uma comunicação, mesmo que num nível básico da Libras, devido ao pouco tempo de contato que os mesmos tiveram com a língua. Toda via, buscavam compreender a cultura diferente que havia ali presente, os mesmos buscavam orientação conosco para que pudessem se comunicar uns com os outros. Visto isso, buscamos trabalhar de maneira lúdica, com brincadeiras adequadas para que pudessem se relacionar entre si e não haver prejuízos no processo de aprendizagem da Língua. Utilizamos brincadeiras com visualidade maior, com expressões corporais e construímos significado a todos os momentos, ensinamos os sinais de cada expressão, regras, cores e afins. Foi um processo natural e divertido tanto para nós, membros do projeto quanto para os alunos atendidos.

Durante essa monografia, foi levado em consideração o decorrer da literatura infantil numa proposta bilíngue – Libras e Língua Portuguesa – onde pude notar a relevância da inserção da Língua Brasileira de Sinais e o impacto que ela tem sobre o cotidiano das crianças surdas e ouvintes.

A fim de garantir o direito da primeira Língua das crianças surdas, abordamos temáticas com uma proposta pedagógica, apostando na ludicidade, nas temáticas inclusivas e utilizando muitas vezes da contação de história como acesso para a realização desse contexto infantil. Ao relatar esses momentos, concluímos que o processo de aprendizagem das crianças em um contexto inclusivo foi de suma relevância, uma vez que, se emocionaram com suas descobertas sobre uma nova língua e a possibilidade de interação entre si, vivenciaram momentos todos juntos e não houve exclusão das crianças surdas. Garantindo que elas conseguissem vivenciar os momentos lúdicos proporcionados na mesma imersão que as crianças ouvintes.

Concordamos com Abramovich, ouvir histórias não é uma questão que se restrinja a ser alfabetizado ou não. Leva-se em consideração que a literatura infantil proporciona a criança um mundo de imaginação, oportunidades do conhecimento de outras culturas, povos, realidades e contextos históricos diferenciados.

A Contação de história é ser um instrumento de imersão nesse contexto lúdico, ressaltando a extrema importância do acesso para com as crianças surdas. Para que Como mencionado no terceiro capítulo dessa monografia ressaltando a figura 5, é necessário que os discentes explorem os recursos cabíveis para que crianças ouvintes e surdas possam tirar proveito desses momentos de ludicidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. Literatura infantil: gostosuras e bobices. Editora Scipione, 1989.
- BASSO, Sabrina Pereira Soares. O material didático para alunos surdos: a literatura infantil em Libras. 2011. 50 f. Monografia (Graduação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- BELLONI, Maria Luiza. O que é sociologia da infância. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.
- BRASIL. Decreto nº. 5.626, de 22 dez. 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 2005.
- CADEMARTORI, Ligia. O que é literatura infantil. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- CAMPELLO, Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In Estudos Surdos II / Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin (org.). Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.
- CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história de lutas do movimento surdo brasileiro. Educar em Revista, n. 2, p. 71-92, 2014
- CANDIDO, Antonio et al. O direito à literatura. Vários escritos, v. 3, p. 235-263, 1995.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: Ciência e Cultura. São Paulo, n. 24, 24 set. 1972, p. 803-809
- CANDIDO, Antonio. Textos de intervenção. Editora 34, 2002.
- CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkiria Duarte; MAURICIO, Aline Cristina L. Novo Deit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilingue: língua brasileira de sinais. São Paulo: Universidade de São Paulo, p. 1-2, 2012.
- COELHO, Betty. Contar histórias: uma arte sem idade. Ática, 1986.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. Escritos de lingüística geral. Editora Cultrix, 2004 de Souza Ribeiro, F. PARA PENSAR O ENSINO DE LITERATURA NO BRASIL.
- FERNANDES, Sueli. Conhecendo a surdez. Surdez, Educação Infantil. Brasília: MEC/SEESP, 2003.

KUBASKI, Cristiane; MORAES, Violeta Porto. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: IX Congresso Nacional de Educação– EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 2009. p. 3413-3419.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN Regina. Literatura Infantil Brasileira: História e Histórias. 5. Ed. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, José Milton de ; MOREIRA, Tony Aparecido ; LIMA, Marcia Regina Canhoto de. A Sociologia da Infância e a Educação Infantil: Outro Olhar para as crianças e suas culturas.: Revista Contrapontos Eletrônica, Vol.14, n. 1, p. 95-110, jan/abr. 2014.

LUCAS, Regiane. Conferência Nacional de Educação rejeita proposta que apoia a escola de surdos. Revista da Feneis. Publicação trimestral da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, n. 40, set./nov. 2010. (ISSN 1981-4615)

MOURA, Débora Rodrigues; VIEIRA, Claudia Regina. A atual Proposta Bilíngue para Educação de Surdos em prol de uma Educação Inclusiva. Revista Pandora Brasil, v. 28, p. 1-9, 2011.

MUKHINA, V. Leis fundamentais do desenvolvimento psíquico. In: _____. Psicologia da idade pré-escolar: um manual completo para compreender e ensinar a criança desde o nascimento até os sete anos. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes: 1995. p. 35-70.

NEWFIELD, D. From visual literacy to critical visual literacy: an analysis of educational materials. English Teaching Practice and Critique. v. 10, n. 1. p.81-94, May, 2011

Quadros, Ronice Müller de; Schmiedt, Magali L. P. Idéias para ensinar português para alunos surdos. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, R. M. de. As categorias vazias pronominais: uma análise alternativa com base na LSB e reflexos no processo de aquisição. Dissertação de Mestrado. PUCRS. Porto Alegre. 2006.

SANCHÉZ, 1990. In: ALVES, Marlene Rodrigues. Inclusão do Aluno Surdo Num Mesmo Espaço Escolar, Com Alunos Ouvintes do Ensino Regular da Rede Particular. Maringá/PR: Revista Eficaz, 2011.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SAUSSURE, F. de (1916). Curso de linguística geral. São Paulo: Cultrix, 2006.

STROBEL, Karin. História da educação de surdos. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.