



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

IARA BEZERRA DA SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA AQUISIÇÃO
DE LEITURA EM LIBRAS PELO SURDO: análises de dissertações no contexto
brasileiro**

CAJAZEIRAS PB
2021

IARA BEZERRA DA SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA AQUISIÇÃO
DE LEITURA EM LIBRAS PELO SURDO: análises de dissertações no contexto
brasileiro**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Unidade Acadêmica de Educação (UAE) do Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.

CAJAZEIRAS PB

2021

S586c Silva, Iara Bezerra da.
A contação de histórias na perspectiva bilíngue para aquisição de
leitura em libras pelo surdo: análises de dissertações no contexto brasileiro
/ Iara Bezerra da Silva. - Cajazeiras, 2021.
54f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa.
Monografia (Licenciatura em Pedagogia) UFCG/CFP, 2021.

1. Inclusão. 2. Contação de histórias. 3. Surdos. 4. Leitura. 5. Libras. 6.
Surdos. 7. Educação inclusiva. 8. Literatura surda. I. Corrêa, Adriana
Moreira de Souza. II. Universidade Federal de Campina Grande. III.
Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS CDU - 376

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

IARA BEZERRA DA SILVA

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA AQUISIÇÃO
DE LEITURA EM LIBRAS PELO SURDO: análises de dissertações no contexto
brasileiro**

Aprovada em 13/05/2021.

BANCA EXAMINADORA

Adriana M. S. Corrêa

Profª. Ma. Adriana Moreira de Souza Corrêa – UAL/CFP/UFCG
(Orientadora)

Jordânia Quirino de Souza e Silva

Profª. Ma. Jordânia Quirino de Souza e Silva - ISEC
(Examinadora 1)

Geraldo Venceslau de Lima Júnior

Prof. Esp. Geraldo Venceslau de Lima Júnior - IFCE
(Examinador 2)

Edcarlos Paz de Lucena

Prof. Esp. Edcarlos Paz de Lucena - IFPB

(Suplente)

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a um ser que me deu forças além do que eu pudesse imaginar que existiria em mim, esse ser é Jesus. Independente das pessoas que estiveram comigo ou aquelas que decidiram partir, Ele permaneceu me mostrando que todos nós temos uma força enorme guardada dentro de nossos corações, mas, para usá-la, é preciso que, primeiramente, acreditemos em nós.

Obrigada aos meus pais, Ilcléia Maria da Silva e Nivaldo Bezerra da Silva que fizeram além do possível para me ver chegar aonde cheguei e é com muito orgulho que eu estou aqui para dizer: eu sou federal e a segunda da família a me formar, sou professora e amo vocês.

Obrigada, em especial, a minha amiga Raissa Kelly Soares Bezerra, que me ajudou em cada crise de ansiedade e mesmo não vivenciando comigo tudo que aconteceu nesses anos de formação, foi meu amparo para os dias difíceis.

Sou grata pelas vivências com a minha avó materna Maria Raimunda da Silva (Lilia) que era deficiente auditiva e que, infelizmente, não me viu ingressar na universidade, não poderá estar presente em minha formatura, mas eu sei que está lá no céu orgulhosa por mais essa conquista em minha vida.

Ao meu eterno professor Geraldo Venceslau de Lima Júnior, por ser minha inspiração diária e me tornar completamente apaixonada pela Língua Brasileira de Sinais.

A minha orientadora maravilhosa, Adriana Corrêa, por todos os ensinamentos até aqui e espero que possamos trilhar outros caminhos juntas.

Obrigada, aos amigos/as Vitória, Raquel, Mariana, Raynara, Sara, Emanuely, Renata, Shirley, Gabrielly, Edviges, Andressa Costa, Wesley, Lázaro e a todos que direta ou indiretamente me ajudaram em algum momento durante esses longos anos de formação.

Obrigada, em especial, a cada aluno/a da turma do 3º ano do ensino fundamental da turma de 2019 da Escola Maria Guimarães Coelho, no bairro São Francisco, na cidade de Cajazeiras – PB por serem essenciais para que eu me tornasse quem eu sou hoje. Vocês me fizeram entender que a minha profissão está além do educar e cuidar, mas que são coisas simples que nos fazem ter a verdadeira alegria. Vocês foram capazes de mostrar isso nas suas atitudes durante a nossa convivência. Espero ver vocês logo e poder abraçar cada um, que vocês cresçam e continuem sendo esses seres cheios de luz, levarei cada um em meu coração, cada abraço, sorriso, dança, bronca e cartinha estará em minha memória, naquele lugar que nada é capaz de fazer com que algo desapareça.

Existe algo bom em cada pessoa, é só uma questão de saber encontrá-lo. Você acredita mesmo que pode encontrar bondade numa criança ao açoitá-la? [...] eu prefiro que meus alunos me amem e que se lembrem de mim ao olhar para trás como alguém que contribuiu com a vida deles.

- Anne Shirley Cuthbert

(MONTGOMERY, 2020, p. 37)

RESUMO

A contação de histórias é uma prática relevante para a aquisição da leitura e de conhecimentos diversos, utilizando-se para isso, da ludicidade. Essa pesquisa buscou analisar, na literatura científica, as propostas que versam sobre limitações e possibilidades de trabalhos com a contação de histórias, na modalidade bilíngue, em classes com surdos e ouvintes matriculados em turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Para isso, utilizamos como aporte teórico autores que tratam da educação inclusiva e Literatura Surda, dentre outros. Assim, a pesquisa configura-se como qualitativa de caráter exploratório, caracterizada como uma revisão sistemática da literatura. A análise foi feita por meio do estudo das três dissertações que versam sobre a temática escolhida, a contação de histórias, e que se enquadraram no critério de pesquisa. Posteriormente, foram elaboradas as seções Educação Infantil, Ensino Fundamental. Em cada um desses pontos foram analisados: 1) delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores; 2) o ambiente para as contações de histórias; 3) as estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto. Após caracterizados os textos, discutimos sobre: Aproximações e diferenciações sobre o processo de contação de histórias nas dissertações apresentadas; Materiais didáticos utilizados para a contação; Participação de outros educadores na contação: professor do AEE e o TIL; Contribuição da contação de histórias para a participação e aprendizado dos estudantes surdos; Ensino de Libras e Língua Portuguesa. Por meio dos resultados obtidos nesta pesquisa, constatamos que a contação de história proporciona o desenvolvimento da compreensão leitora, bem como a aquisição em Libras, de alunos surdos e dos demais estudantes que são ouvintes. Contudo, para isso, é necessário que o docente tenha conhecimentos que favoreçam a seleção do texto, os recursos humanos e materiais necessários, selecione adequadamente o espaço da contação e busque parcerias para a mediação da contação de histórias (como o Tradutor Intérprete da Libras, professores surdos e/ou o docente do Atendimento Educacional Especializado). Entendemos ainda, que as atividades elencadas precisam ser planejadas de maneira inclusiva, de modo a favorecer o aprendizado de todos os estudantes, inserindo a Libras e a Língua Portuguesa na contação e nas atividades mediadas pelos textos.

Palavras-chave: Inclusão. Contação de histórias. Surdos. Leitura.

ABSTRACT

Storytelling is a relevant practice for the acquisition of reading and diverse knowledge, using playfulness for this. This research sought to analyze, in the scientific literature, the proposals that deal with limitations and possibilities of work with storytelling, in bilingual modality, in classes with deaf and listeners enrolled in Kindergarten and Elementary School classes. For this, we used as a theoretical contribution authors who deal with inclusive education and Deaf Literature, among others. Thus, the research is configured as qualitative with an exploratory character, characterized as a systematic review of the literature. The analysis was done through the study of the three dissertations that deal with the chosen theme, storytelling, and that fit the search criteria. Subsequently, the sections Child Education, Elementary Education were elaborated. In each of these points, the following were analyzed: 1) outlines about the stories, the story and the accountants; 2) the environment for storytelling; 3) the strategies used in counting and working with the text. After characterizing the texts, we discussed about: Approximations and differentiations about the storytelling process in the presented dissertations; Teaching materials used for counting; Participation of other educators in the counting: AEE and TIL teacher; Contribution of storytelling to the participation and learning of deaf students; Teaching Libras and Portuguese Language. Through the results obtained in this research, we found that storytelling provides the development of reading comprehension, as well as the acquisition in Libras, of deaf students and other students who are listeners. However, for this, it is necessary for the teacher to have knowledge that favors the selection of the text, the necessary human and material resources, properly select the space for the story and seek partnerships for mediation of storytelling (such as the Libras Interpreter Translator, deaf teachers and / or the teacher of Specialized Educational Services). We also understand that the listed activities need to be planned in an inclusive way, in order to favor the learning of all students, inserting Libras and the Portuguese language in the counting and in the activities mediated by the texts.

Keywords: Inclusion. Storytelling. Deaf. Reading.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONCEPÇÕES E EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL	15
2.1 INCLUSÃO: PRÁTICA E CONSTRUÇÃO DE UMA SALA INCLUSIVA.....	15
2.1.1 Construção identitária e representatividade na prática inclusiva.....	18
3 A LITERATURA COMO FORMA DE INCLUSÃO	22
3.1 Literatura surda: a contação de histórias na perspectiva bilíngue	22
3.1.1 Recursos humanos e materiais: a ação do Tradutor Intérprete da Libras e do docente do AEE.....	25
4 METODOLOGIA.....	28
4.1 CATEGORIZAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS	30
5 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS.....	32
5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL	32
5.1.1 Educação Infantil: delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores	34
5.1.2 Educação Infantil: ambiente para as contações de histórias.....	36
5.1.3 Educação Infantil: estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto.....	37
5.2 ENSINO FUNDAMENTAL	39
5.2.1 Ensino Fundamental: delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores.....	40
5.2.2 Ensino Fundamental: ambiente para as contações de histórias	41
5.2.3 Ensino Fundamental: estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto	42
5.3 Aproximações e diferenciações sobre o processo de contação de histórias nas dissertações apresentadas.....	43
5.3.1 Materiais didáticos utilizados para a contação	45
5.3.2 Participação de outros educadores na contação: professor do AEE e o TIL.....	46
5.3.3 Contribuição da contação de histórias para a participação e aprendizado dos estudantes surdos.....	47
5.4 Ensino de Libras e Língua Portuguesa.....	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	51
REFERÊNCIAS	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Dissertações e base de dados onde foram encontradas	30
Quadro 02 - Características da pesquisa de Oliveira (2019).....	33
Quadro 03 - Características da pesquisa de Souza (2017)	34
Quadro 04 - Características da pesquisa de Carvalho (2016)	40
Quadro 05 - Comparativo entre os aspectos das dissertações.....	44

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFP – Centro de Formação de Professores

Libras - Língua Brasileira de Sinais

L1 – Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

MEC – Ministério da Educação

NEE - Necessidades Educacionais Específicas

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Ensino

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TIL - Tradutor Intérprete da Libras

TGD - Transtornos Globais do Desenvolvimento

UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

1 INTRODUÇÃO

Independente dos seus limites impostos pela condição de deficiência ou pelas barreiras encontradas na interação com o ambiente, os alunos têm capacidade de se desenvolver. Contudo, para que isso ocorra, é preciso planejar atividades adequadas às suas necessidades de modo que essas práticas garantam a sua participação efetiva e o seu aprendizado na escola. Em outras palavras, é necessário que o ensino se desenvolva através de atividades educativas pautadas em princípios inclusivos.

A inclusão, segundo Mantoan (2003), desestimula o uso de métodos ou práticas voltadas para o atendimento do estudante que apresenta cada deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem evidenciadas no âmbito escolar de modo que as dificuldades enfrentadas por cada aluno fiquem invisibilizadas. Nesse sentido, o princípio fundamental dessa abordagem, implica na reflexão e na ação do professor em levar em conta os limites dos educandos e propor atividades que possam ser partilhadas por todo o grupo de maneira que permitam aos educadores explorar as possibilidades de cada um. Em outras palavras, o planejamento e os recursos (humanos e materiais) utilizados, devem ser compostos por sequências de atividades variadas, mediados por recursos didáticos que permita o aprendizado de todos os estudantes.

Entre os diferentes públicos atendidos pela educação inclusiva, a efeito dessa investigação, trataremos do aluno surdo que, de acordo com o Decreto nº 5.626, no art. 2º, é definido como pessoa que, 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 (Libras) (BRASIL, 2005).

A Libras é a Língua de Sinais reconhecida no Brasil por meio da Lei nº 10.436, denominada como Lei da Libras (BRASIL, 2002). Esse documento dispõe sobre essa língua, definindo-a como meio legal de comunicação e expressão dos surdos e como a primeira língua (L1) que deverá ser apreendida e utilizada pelo indivíduo surdo que está inserido na sociedade majoritariamente ouvinte. Entretanto, nem todos os surdos são usuários da Libras como L1 por não encontrarem interlocutores que interajam com eles no convívio imediato em Libras. Por isso, esses surdos encontram dificuldades em se desenvolver enquanto utente e leitor na sua L1, como também na sua segunda língua (L2), que é a Língua Portuguesa.

Nesse processo de aquisição da língua, a contação de histórias, uma atividade lúdica e multissemiótica (ou seja, composta por várias linguagens), se constitui em um dos recursos que podem ser utilizados para a apropriação da Libras, da Língua Portuguesa e de aspectos culturais

que envolvem essas línguas e os seus usuários. Diante disso, nos questionamos: quais os caminhos e a contribuição que o trabalho com a contação de história em Libras, pelo educador da classe inclusiva, é relevante para desenvolver a Libras e a Língua Portuguesa em uma perspectiva bilíngue e inclusiva para surdos?

Em face do exposto, levantamos como hipótese que a contação de histórias, pelo educador da escola inclusiva, na perspectiva bilíngue (envolvendo Libras e Língua Portuguesa), favorece que o aluno surdo desenvolva a Libras e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, conforme pressupõe a Lei da Libras (BRASIL, 2002).

Dessa forma, entendemos a contação de histórias na perspectiva bilíngue como uma estratégia que pode contribuir para a aquisição da Libras, da Língua Portuguesa e, conseqüentemente, como possibilidade de ampliação da compreensão leitora dos alunos surdos e ouvintes em classes inclusivas.

Diante do exposto, a pesquisa tem como objetivo geral analisar, na literatura científica, as propostas relatadas delimitando as limitações e possibilidades de trabalhos com a contação de histórias, na modalidade bilíngue, em classes com surdos e ouvintes matriculados em turmas da educação infantil e do ensino fundamental.

Nesse segmento, delimitamos como objetivos específicos: Compreender as concepções de inclusão e de Literatura Surda apoiado em bases teóricas; Relacionar os recursos e as estratégias de contação utilizadas por cada autor nas dissertações analisadas; Identificar os limites e possibilidades da contação de histórias presentes nas dissertações analisadas, em uma abordagem bilíngue, em classes inclusivas.

Para desenvolver a investigação, utilizamos o método do estudo bibliográfico. A pesquisa compreende uma análise exploratória de dissertações encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN) e na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Dessa forma, o foco da seleção das pesquisas centra-se na análise da contação de histórias na perspectiva bilíngue para aquisição de leitura (por meio da sinalização e/ou da escrita) pelo estudante surdo presente em classes inclusivas. Os dados serão analisados sob uma perspectiva qualitativa, utilizando o método de categorização proposto por Bardin (2011).

A importância científica da pesquisa se justifica pela possibilidade de ampliação das investigações sobre a contação de histórias e a inclusão de surdos na escola regular. No âmbito pessoal, destacamos a afinidade com a temática Educação de Surdos evidenciada durante a

vivência na disciplina de Libras, que foi cursada no quinto período de licenciatura em Pedagogia (em 2018) e pelo apreço pela leitura e pela formação de leitores.

Os principais teóricos que embasam a pesquisa são: Carvalho (2012), Mantoan (2003) que abordam a educação inclusiva; Karnopp (2006) que discorre sobre a educação de surdos; Gil (2009) e Marconi e Lakatos (2003) que explicam sobre a pesquisa bibliográfica, Donato e Donato (2019) que abordam sobre a revisão sistemática da literatura; e Bardin (2011) que versa sobre o processo de categorização e a Análise do Conteúdo.

O trabalho apresentado estará estruturado da seguinte forma: inicialmente, trataremos sobre a inclusão: sua conceituação, como e onde ela deve acontecer. Abordaremos também a organização necessária para que uma sala de aula seja considerada inclusiva e, com isso, identificaremos quais são os recursos e estratégias necessárias para que o aluno surdo participe da turma inclusiva.

Posteriormente, no terceiro capítulo, será apresentado o conceito de literatura, seguido da discussão sobre Literatura Surda, abordando algumas obras construídas na perspectiva bilíngue e que poderão ser utilizadas pelo educador no contexto de contação. Nesse sentido, abordaremos tópicos explicando se está presente, como acontece a contação de histórias e como essa atividade pode ser trabalhada a leitura em sala de aula com presença de alunos surdos e ouvintes, utilizando-se, para isso, de pesquisas na área.

No quarto capítulo delineamos a metodologia utilizada ao longo da pesquisa e os instrumentos escolhidos para coletar os dados bem como os recursos utilizados para analisar os dados. No quinto capítulo apresentamos as descrições e análises dos dados evidenciando os resultados obtidos, e por fim as considerações finais.

2 CONCEPÇÕES E EFETIVAÇÃO DA INCLUSÃO NO BRASIL

Neste capítulo trataremos de algumas concepções sobre inclusão: os modos com os quais é possível ocorrer a efetivação desse modelo educacional e as barreiras que impedem que isso aconteça. Desse modo, estarão presentes ao longo do capítulo reflexões acerca de práticas que podem gerar impactos positivos como o conhecimento da proposta inclusiva, dos serviços de apoio que devem ser disponibilizados e as atitudes da comunidade escolar para favorecer as culturas presentes no espaço escolar.

2.1 INCLUSÃO: PRÁTICA E CONSTRUÇÃO DE UMA SALA INCLUSIVA

Ao abordar a inclusão é necessário entender que esse paradigma educacional não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange todas as pessoas que são marginalizadas nos mais diversos espaços sociais, principalmente na escola. (CARVALHO, 2011). Utilizamos, nesse sentido, o termo paradigma educacional para nos referirmos aos princípios e práticas que orientam determinada prática pedagógica (MANTOAN, 2003).

De acordo com Mantoan (2003) a educação inclusiva está centrada na ressignificação da escola para atender os alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), envolvendo alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e superdotados, para que eles participem de todas as práticas oferecidas pela instituição.

Frequentemente, a inclusão é confundida com a integração ou com a individualização. A integração ocorre quando o aluno com deficiência é apenas inserido na sala de aula, sem que haja a promoção de recursos e de estratégias que garantam a sua participação e aprendizado. Desse modo, se refere às propostas que visam somente unir/aproximar tendo em vista que os alunos são compreendidos da mesma forma que os demais estudantes, tendo, dessa forma, as suas diferenças e especificidades invisibilizadas (CARVALHO, 2011).

Outra prática presente nas escolas é a individualização, que é descrita por Carvalho (2011) como uma situação na qual acontece quando o professor planeja, para o aluno com deficiência, atividades diferentes daquelas ofertadas aos demais integrantes da turma, sem buscar estratégias e instrumentos que viabilizem a construção do conhecimento compartilhado pelos estudantes, no caso da nossa pesquisa, pelo surdo e pelo ouvinte.

Carvalho (2012) ressalta que mesmo com as orientações inclusivas que regem os documentos legais da educação brasileira ainda nos deparamos com situações de exclusão, pois:

Muitos professores negam-se a receber, em suas turmas comuns, determinados aprendizes, percebidos como “muito diferentes” e para os quais se sentem despreparados. Outros os aceitam, reunindo-os num grupo à parte, produzindo exclusão, na inclusão. (CARVALHO, 2011, p. 2)

Diante do exposto, notamos que, para a autora, a exclusão não ocorre apenas quando a inserção do estudante na turma é negada, pois existe uma outra face da exclusão, que é aquela que ocorre na sala de aula, quando o estudante é privado de participar de atividades junto aos colegas de classe, seja através da individualização e da prática integradora.

Desse modo, é importante que as práticas sejam pensadas de maneira que nossas atitudes não excluam o outro por sua diferença. Nesse sentido, é necessário haver movimentos pedagógicos que se debrucem sobre o aluno real, sobre suas formas de representação, criando esse diálogo entre eles, para evitarmos que a escola promova outros tipos de exclusão. (ARAÚJO; SOARES, 2011, p. 28).

No entanto, para que isso ocorra, é necessário que o professor esteja aberto a aprender outras formas de realizar o trabalho docente e busque a formação continuada, além de desenvolver parcerias com outros membros da comunidade escolar para favorecer o processo ensino-aprendizagem (MANTOAN, 2003). Contudo, ressaltamos que, nesse processo, é necessário conhecer os recursos humanos e materiais disponibilizados pela instituição e contar com o suporte dos educadores que compõem a escola para realizar as ações que promovam a inclusão de todos os estudantes.

Diante disso, notamos que a responsabilidade pela inclusão não se limita à ação do educador, ao contrário, a escola também precisa estar preparada ou deve buscar, coletivamente, junto à comunidade escolar, alternativas para se organizar de modo que atenda ao aluno com deficiência, oferecendo infraestrutura adequada, profissionais capacitados e os serviços que o estudante necessita, como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O AEE é um atendimento que tem como objetivo identificar, desenvolver e oferecer recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras que se apresentam à plena participação dos alunos. Esse atendimento deve acontecer em momento contrário ao horário que o aluno frequenta a classe regular e inicia com a análise das necessidades específicas dos estudantes seguido da busca por recursos para auxiliá-los na superação dos obstáculos encontrados (BRASIL, 2011a).

De acordo com o Decreto 7.611, no parágrafo 2º do Art. 2º, está evidenciada a importância de “[...] integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades

específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas”. (BRASIL, 2011a). Para o surdo, o AEE se divide em três momentos: AEE de Libras, AEE em Libras e AEE para ensino da Língua Portuguesa (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O primeiro momento, o Atendimento Educacional Especializado de Libras - o AEE de Libras - é indicado que o profissional responsável seja, de preferência, surdo e tenha formação na área de Libras (ALVES; ARAÚJO, 2012). Dessa maneira, o atendimento do AEE de Libras proporciona ao aluno surdo o desenvolvimento em sua L1, a Língua de Sinais.

O segundo momento, o Atendimento Educacional em Libras (o AEE em Libras), tem como objetivo promover a relação entre os conteúdos que são desenvolvidos na sala regular, utilizando-se de atividades que visam o aprimoramento da comunicação em Língua de Sinais para que o aluno surdo tenha acesso em Libras ao conteúdo exposto na sala. Dessa forma, a parceria com os professores da sala de aula comum para a discussão dos conteúdos curriculares, objetivando a coerência entre o planejamento das aulas e o do AEE em seus três momentos é necessária, isso porque, essa prática permite identificar as experiências positivas e os pontos que precisam ser trabalhados de maneira mais aprofundada e, assim, contribuir para a aprendizagem do aluno. (ALVEZ; FERREIRA; DAMÁZIO, 2010).

O terceiro e último momento, o Atendimento Educacional Especializado para o Ensino da Língua Portuguesa - o AEE para ensino da Língua Portuguesa – deve acontecer em horário oposto as aulas na classe regular e diariamente. Sendo assim, Alvez, Ferreira e Damázio (2010, p. 18) salientam que:

A proposta didático-pedagógica para se ensinar português escrito para os alunos com surdez orienta-se pela concepção bilíngüe - Libras e Português escrito, como línguas de instrução destes alunos. A escola constitui o lócus (sic.) da aprendizagem formal da língua Portuguesa na modalidade escrita, em seus vários níveis de desenvolvimento. Na educação bilíngüe os alunos e professores utilizam as duas línguas [Libras e Língua Portuguesa] em diversas situações do cotidiano e das práticas discursivas.

O professor responsável por esse atendimento precisa identificar o nível de desenvolvimento do aluno surdo no que se refere a escrita e leitura e ter essas informações como base para o seu planejamento. Nesse sentido, o objetivo do AEE de Libras e para o ensino de Língua Portuguesa é desenvolver as competências linguísticas para que os alunos surdos sejam capazes de ler e escrever compreendendo o que está sendo lido e escrito nos materiais

disponibilizados para cada disciplina. Já o AEE em Libras, auxilia no entendimento do conteúdo na L1 do surdo.

Desse modo, compreender a organização necessária para a promoção da educação inclusiva é essencial para efetivá-la e para identificar algumas barreiras que podem se apresentar na prática docente e possivelmente funcionar como entraves para sua ampla participação nas atividades que favorecem a aprendizagem.

Sobre isso, Mantoan (2003) explica que alguns aspectos presentes na escola podem interferir de forma negativa no processo educativo, fazendo com o que o aluno se sinta excluído. Dentre esses aspectos citamos, atitudes dos professores ao privar o aluno surdo de algumas atividades ou oferecer atividade separadas, na perspectiva da individualização, promovendo a exclusão desse estudante de ações que poderiam ser desenvolvidas de maneira inclusiva. Desse modo, como os métodos e estratégias são usadas para a apreensão dos conteúdos, se aplicados com concepções de educação equivocadas, podem ter efeito contrário, promovendo a exclusão ao fazer com que o aluno surdo não se sinta parte do grupo que desenvolve a tarefa.

Com base nessas discussões, refletimos que o estudante surdo não deve ser apenas tolerado, porque, por meio da educação inclusiva, os alunos poderão entender que a escola é um espaço social que, por vezes, pode se tornar excludente. Por isso, faz-se necessário que os professores, gestores, alunos e todos que fazem parte da comunidade escolar assumam posturas e, conseqüentemente, desenvolvam práticas inclusivas para favorecer a construção identitária dos alunos, enquanto pessoas inclusivas, e da escola, como espaço de vivência na diversidade humana, conforme discutiremos a seguir.

2.1.1 Construção identitária e representatividade na prática inclusiva

O sistema escolar insiste em buscar padronizar os alunos e criar um perfil de “aluno ideal” mesmo com as discussões crescentes sobre a diversidade humana. Nesse sentido, cria um paradoxo ao negar as singularidades dos alunos com deficiência que não correspondem ao padrão por ele criado. Essa prática torna-se excludente, elitista e interfere diretamente nas ações dos educadores e dos alunos, em especial, no estudante com deficiência (MANTOAN, 2003).

Entre esses estudantes, ressaltamos, de modo particular, o surdo, que utiliza a Libras, um sistema linguístico diferente da maioria dos alunos. Diante disso, é preciso que a equidade (igualdade de oportunidades) seja tomada como parâmetro, questionando a hierarquização de estudantes de acordo com as suas facilidades e as suas necessidades.

Em face do exposto, trabalhar na perspectiva inclusiva significa promover práticas que favoreçam a construção da identidade dos alunos, valorizando os recursos que contribuem para que eles se sintam representados. (MANTOAN, 2003). Essa representação pode ocorrer, por exemplo, por meio de uma contação de história na qual a diversidade humana seja demonstrada de modo que o aluno com deficiência possa encontrar semelhanças com algum personagem ou com a situação vivenciada por ele.

Nesse contexto, para falar de identidade é preciso lembrar que esse conceito é produto das experiências sociais e culturalmente construídas por meio das relações sociais. Com isso, é necessário compreender que a identidade não é estática, o aluno está em construção cotidianamente e, por isso, o estudante surdo deve ser compreendido a partir desse processo que se constrói e reconstrói, também, com os demais alunos e isso pode ocorrer através de diferentes práticas, como a contação de histórias. (CARVALHO, 2012).

A identificação dos surdos acontece nas relações construídas nos vários espaços que eles frequentam, seja em associações, escola ou mesmo nos seus encontros informais e, além disso, as singularidades e o uso da Língua de Sinais pelos integrantes surdos os tornam pertencentes a Cultura Surda que, segundo explicam Perlin e Strobel (2014, p. 25):

Assim como ocorre com as diferentes culturas, a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais.

Nesse seguimento, a escola também é um dos espaços em que serão desenvolvidas relações entre surdos e desses com os ouvintes e, desse modo, a Cultura Surda e a Cultura do Ouvinte entrarão em contato. Strobel (2008, p. 37) salienta ainda que um “traço comum em todos os sujeitos humanos seria o fato de que somos todos artefatos culturais e, assim, os artefatos ilustram uma cultura”. Ressaltamos que os artefatos culturais citados por Strobel (2008) correspondem aos produtos e processos destacados por Karnopp (2010).

Strobel (2008) cita oito artefatos culturais dos surdos e são eles: a Experiência Visual, o Linguístico (a Língua de sinais), Familiar (organizações e interação com a família), a Literatura Surda, a Vida Social e Esportiva, Artes Visuais, Político e Materiais (transformação de instrumentos e processos para serem utilizados por surdos). Entre esses, nos deteremos na experiência visual, na língua de sinais, a Literatura Surda e as Artes Visuais.

A Experiência Visual diz respeito a uma das características marcantes na vida do surdo, pois é por meio das experiências visuais que as pessoas surdas irão atribuir significado ao

mundo que o cerca. O artefato cultural linguístico reside na importância que a Língua de Sinais tem na vida de uma pessoa surda e como a aquisição desse sistema linguístico interfere nas relações que são criadas com as outras pessoas, surdas ou ouvintes (STROBEL, 2008).

A Literatura Surda é um artefato que pode funcionar como um recurso inclusivo e contribuir de forma singular para a aprendizagem do aluno surdo à medida que o surdo retrata a sua produção literária, seus modos de agir, pensar e viver na sociedade em que a maioria das pessoas são ouvintes (STROBEL, 2008). Ela se relaciona com o artefato cultural denominado de Artes Visuais porque as vivências e lutas dos surdos são retratados na Literatura Surda e nas Artes Surdas. Ressaltamos que existem vários surdos artistas que manifestam suas lutas por meio da arte, batalhas essas que são travadas diariamente pelos surdos para assegurar direitos básicos como saúde e educação e esse artefato integra, em suas narrativas os demais, pois através dele, é possível narrar, de maneira lúdica sobre a língua, a arte, a interação social e os demais artefatos elencados.

De acordo com a autora supracitada, o artefato linguístico é o mais importante para que o surdo crie relações com outros surdos que utilizam a Língua de Sinais, ajudando-o a desenvolver e/ou construir a sua identidade, se desenvolver e se apropriar de diferentes conhecimentos, inclusive, vivenciar os demais artefatos supracitados.

[...] a língua de sinais é um aspecto fundamental da cultura surda. No entanto incluem também os gestos denominados “sinais emergentes” ou “sinais caseiros” dos sujeitos surdos de zonas rurais ou sujeitos surdos isolados de comunidades surdas que procuram entender o mundo através dos experimentos visuais e se procuram comunicar apontando e criam sinais, pois não têm conhecimentos de sons e de palavras. (STROBEL, 2008, p. 44)

Assim sendo, é notória a importância do acesso à escola e o aprendizado para desenvolver a Libras como L1 do surdo. Para tanto, Strobel (2008) cita que, no ambiente familiar, nem todos os surdos se comunicam por meio da Língua de Sinais, por isso, eles e seus interlocutores mais próximos criam, por meio das suas experiências visuais cotidianas, os sinais caseiros para interagir com as pessoas a sua volta. Desse forma, a escola inclusiva, como um espaço que dispõe de serviços como da aula na sala regular e do AEE de Libras, pode contribuir para o desenvolvimento linguístico e social do estudante surdo.

Em síntese, é importante mudar a concepção do outro diante de situações na qual a diferença é naturalizada desconfigurando-o como sujeito. Desse modo, precisamos incluir esse aluno nas práticas educativas pois, assim, estaremos contribuindo para que a sociedade tenha em sua essência a vivência na diversidade. Nesse sentido, situações como essas podem ser

debatidas em sala de aula com os livros da Literatura Surda, que pode ser uma criação, ou seja, produzido pelo surdo, ou uma adaptação de clássicos da literatura como discutimos a seguir.

3 A LITERATURA COMO FORMA DE INCLUSÃO

Neste capítulo apresentamos a Literatura Surda, discutindo conceitos relacionados à temática, expondo propostas docentes para que a Literatura Surda seja utilizada nas contações de histórias no cotidiano da sala de aula com presença de alunos surdos. Dessa forma, buscamos evidenciar os benefícios que o momento da contação de histórias na perspectiva bilíngue – Libras e Português – pode oferecer tanto ao aluno surdo como ao ouvinte, além de funcionar como estratégia de inclusão e de aprendizagem.

3.1 Literatura surda: a contação de histórias na perspectiva bilíngue

A criança tem seu primeiro contato com a literatura, na maioria das vezes, no âmbito escolar, pois muitos pais podem encontrar barreiras - sejam de natureza econômica ou de acesso ao material literário - para estimular a leitura e/ou apresentar a literatura desde cedo para elas.

Com as crianças surdas essa realidade é ainda mais evidente, principalmente se a família vivenciar uma situação de barreira linguística, ou seja, se os pais forem ouvintes e não se comunicarem em Libras (STROBEL, 2008). Já a criança surda, filha de pais surdos, que participa da comunidade surda, tem a oportunidade de conviver com outros surdos, de ter contato com histórias narradas, piadas e outras formas de contação de histórias por meio dos sinais. Com isso, desde cedo os surdos filhos de pais surdos podem ser imersos no mundo da Literatura Surda, tendo acesso às informações que a permitem compreender a sua diferença, sua cultura e, assim, contribuir positivamente na sua construção identitária.

Karnopp (2006, p. 102) explica que a:

Literatura surda é a produção de textos literários em sinais, que traduz a experiência visual, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, que possibilita outras representações de surdos e que considera as pessoas surdas como um grupo linguístico e cultural diferente.

Dessa forma, a Literatura Surda trata-se de um artefato cultural que traz muito mais que o acesso à língua, ela permite o contato com a cultura, identidade, costumes e valores que pertencem aos surdos e que estão imersos nessa produção. Ele se relaciona com os demais artefatos porque, nas suas narrativas, pode apresentar informações sobre língua, convivência familiar, esportes, artes etc. (STROBEL, 2008). Assim, o surdo tem facilidade de compreender

e ressignificar essa literatura, tendo em vista que ele é o responsável pela produção de algumas histórias da Literatura Surda e a gama de significados inclusos nos textos.

Strobel (2008, p. 56) diz que a Literatura Surda:

[...] expõe as dificuldades e/ou vitórias das opressões ouvintes, de como se saem em diversas situações inesperadas, testemunhando as ações de grandes líderes e militantes surdos, e sobre a valorização de suas identidades surdas.

Diante do exposto, notamos que a Literatura Surda está ligada diretamente com a cultura e identidade surda, vivências e opressões como menciona Strobel (2008), contribuindo para que essas produções literárias, criadas pelos surdos, sejam disseminadas para as outras pessoas e entre os próprios surdos.

Mourão (2011) explica que a Literatura Surda pode ser compreendida em três vertentes: Literatura em Língua de Sinais, Literatura Visual e a Literatura Surda, e os textos literários podem ser subdivididos em adaptação, tradução e criação.

A Literatura em Libras corresponde, na maioria das vezes, a histórias traduzidas do texto literário escrito em Português para a Língua de Sinais. É comum visualizar esse tipo de texto enquanto tradução de clássicos universais e/ou brasileiros e pode ser um recurso para ser usado em sala com presença de aluno surdo. Esses títulos são disponibilizados por editoras como a Arara Azul, que organizou a coleção “Clássicos da Literatura em CD-R em LIBRAS/Português”, na qual as histórias são contadas traduzidas do Português para a Libras por uma equipe de tradutores. (KARNOPP, 2008).

A Literatura Visual é um conceito mais amplo que envolve tanto as produções em Libras quanto outros textos, a exemplo da Poesia Concreta¹. No âmbito da Língua de Sinais, essa literatura tem como elemento principal o texto literário sinalizado e corresponde as adaptações dos textos literários às vivências dos surdos. Há, na atualidade, adaptações principalmente de clássicos escritos em línguas orais auditivas que foram vertidos para a Libras com o intuito de contribuir na aprendizagem e na criticidade dos surdos. (PORTO; PEIXOTO, 2011).

A Literatura Surda, contudo, envolve as criações dos surdos, ou seja, histórias que foram produzidas pelos próprios surdos. Desse modo, considera-se a Literatura Surda como uma tradição “em sinais”, que são registrados por vídeos, ou mesmo traduzidas para a língua escrita – Língua Portuguesa – ou em *SignWriting* (a escrita da língua de sinais). (KARNOPP, 2010).

¹ De acordo com Diniz e Damasceno (2020), a poesia concreta rompe com o uso de formas fixas e a predominância do verso passou a valorizar o espaço gráfico-visual, com aspectos que propiciem a criação de uma poesia com objetividade.

Rosa (2006) diz que o uso desse tipo de texto literário é escasso, principalmente no âmbito escolar, porque faltam informações e acesso às criações de histórias por surdos que tratem sobre suas vidas, sobre sua língua. Assim, histórias como essas, enquanto produções devem ser utilizados na escola para subsidiar a expansão desse artefato da Cultura Surda.

De acordo com Porto e Peixoto (2011), as produções literárias visuais referentes a Literatura Surda podem ser agrupadas em tradução, adaptação e criação. A tradução diz respeito a versão das histórias escritas em Português para a Libras; as adaptações estão relacionadas aos clássicos da literatura que são adaptados para o contexto que os surdos vivem; as criações são os textos produzidos pelos surdos com a sua cultura, identidade e vivências.

Atualmente, algumas das produções dos surdos estão disponíveis na *internet* ou em CD/DVD contribuindo para a compreensão e reflexão do surdo sobre a Libras, as temáticas e as composições das narrativas presentes nas histórias, sendo esses recursos fundamentais para o surdo e podem ser utilizados nos momentos de contação de histórias.

A prática da contação de histórias e o contato com livros na perspectiva bilíngue proporciona ao aluno surdo, em classes regulares, uma melhoria na aprendizagem e o desenvolvimento da aquisição leitora. Nesse seguimento, Mourão (2011, p. 54) aponta que:

[...] se os surdos tivessem uma experiência mais intensa com histórias, com textos literários (em sinais ou através de leituras), essa aprendizagem nas escolas ou em seus lares, com os professores ou pais contando histórias, eles teriam mais probabilidade de imaginação, reflexão, emoção e se tornariam como uma fábrica de histórias, de subjetividades literárias, logo produzindo idéias e criatividade – isso seria criação.

Desse modo, entendemos que na concepção de Mourão (2011) a experiência de alunos surdos com a Literatura Surda seja adaptações, traduções ou criações proporcionaria uma melhoria em diversos aspectos, tais como imaginação e reflexão.

Em consonância com Mourão (2011), Rosa (2006), ao versar sobre a relação da criança surda com a aquisição de leitura como ferramenta de acesso à Literatura Surda, discute que:

As crianças surdas desenvolvem aprendizagens através da leitura e da experiência visual, porém sozinhas não têm poder de se formar como leitoras e de serem também leitores visuais - necessitam do livro, de textos e de imagens para que possam desenvolver sua capacidade visual e de leitura. (ROSA, 2006, p. 59)

Dessa forma, compreendemos que a experiência visual é um aspecto relevante para o surdo, tendo em vista que a Libras é uma língua gestual-visual e será por meio dessa experiência

visual que o aluno surdo poderá construir seus conhecimentos seja em ambientes formais - como a escola - ou informais – a exemplo da família.

Sobre a relevância do trabalho com a literatura, Boldo e Schlemper (2018, p. 90) explicam que:

Sem acesso à literatura a criança surda é privada de conhecimento de mundo, desenvolvimento cognitivo, linguístico, vocabular e cultural, assim como as demais crianças. Destarte, entende-se que as escolas com alunos surdos devem refletir sobre a importância do uso da literatura surda na formação dos mesmos, a fim de possibilitar o acesso ao material literário produzido por sua comunidade linguística e cultural.

Dessa forma, mediada pela literatura, a criança surda pode se apropriar da L1, a Libras, bem como conhecer a cultura de seu povo, contribuindo para construção da sua identidade. (LEGUARI; SANTOS, 2016, p. 45).

Mourão (2011) evidencia que a experiência de leitura do surdo ocorre tanto no contato com textos impressos e/ou experiências visuais, por meio dos vídeos de contação de histórias em CD/DVD, mas que também é influenciada pela leitura daquilo que está ao seu redor. Nesse processo, é fundamental a mediação do professor, que deve se utilizar de estratégias e recursos materiais para que as diferentes formas de leitura sejam trabalhadas com o aluno surdo em sala de aula inclusiva.

Desse modo, a leitura desses textos e dos elementos contidos no texto - linguagem verbal e não verbal - devem ser trabalhadas em turmas com surdos e ouvintes, por meio de histórias na perspectiva bilíngue, que proporcionam a aquisição da primeira língua do surdo e a leitura das imagens que trazem informações que podem contribuir para o empoderamento e valorização da Cultura Surda. Contudo, esses livros não devem ser apenas disponibilizados aos estudantes, é preciso desenvolver um trabalho pedagógico, que envolva recursos humanos e materiais para contribuir na aprendizagem do surdo como destacaremos a seguir.

3.1.1 Recursos humanos e materiais: a ação do Tradutor Intérprete da Libras e do docente do AEE

Para a realização da contação de histórias, o professor deve planejar considerando os recursos humanos e materiais necessários para a realização dessa atividade didática. Karnopp (2006) diz que livros, tais como Rapunzel Surda e Cinderela Surda, que tratam das inquietações

e anseios dos surdos foram produzidos na modalidade bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) para facilitar a compreensão leitora desses estudantes (KARNOPP, 2010).

Esses recursos podem ainda colaborar para que os ouvintes conheçam um pouco da história dos surdos além de servir como material a ser utilizado para subsidiar a prática dos docentes em classes com surdos. (MOURÃO, 2012, apud BOLDO; SCHLEMPER, 2018)

Karnopp (2010) adverte que inúmeras histórias são contadas em línguas de sinais pelos surdos, mas poucas são registradas em livros para divulgação e leitura em escolas de surdos e na comunidade em geral, por isso, muitas dessas obras não resgatam o cotidiano do surdo. Contudo, de acordo com o Decreto 6.571/2008 no Art. 3º, parágrafo 2º, determina que o Ministério da Educação (MEC) prestará apoio técnico e financiará recursos acessíveis, dentre eles, livros didáticos e paradidáticos em Libras (BRASIL, 2008). De acordo com a legislação supracitada fica evidenciado que nas escolas públicas do país esse tipo de recurso deve estar disponível para tornar a educação inclusiva e acessível para todo os alunos.

Diante desse cenário, Martins e Oliveira (2015) pontuam que uma das tarefas que se impõem como desafio para o trabalho com a literatura é a escassez de materiais e a falta de utilização ou uso restrito dos educadores das obras existentes. Nesse sentido, os autores expressam como as criações surdas transformam-se em empoderamento e valorização da cultura. (MARTINS; OLIVEIRA, 2015, p. 1046).

Karnopp (2010) ressalta a importância da divulgação dessas obras porque essa iniciativa faz com que a Literatura Surda seja conhecida e essa temática seja trabalhada em escolas com surdos. Porém, para isso, é necessário que, principalmente professores, conheçam essas obras e insiram esse artefato cultural nos seus planejamentos, de maneira que essas histórias tenham visibilidade e possam favorecer o entendimento dos ouvintes sobre os desafios vivenciados pelos surdos.

Para isso, o professor ouvinte da classe inclusiva, pode usar esses livros no momento de contação de histórias, apresentando e discutindo singularidades sobre a identidade e a Cultura Surda. Outra estratégia que poderá contribuir tanto para o processo de inclusão quanto para a aquisição leitora do aluno, é instigar os alunos surdos a recontarem as histórias que foram apresentadas a eles. As autoras apresentam ainda outras questões inquietantes que precisam ser pensadas pelo professor. Desse modo, a formação docente se configura como um fator emergente e significativo para a atuação inclusiva em salas com presença de alunos surdos, isso porque permite ao educador discutir estratégias e materiais que podem servir como suporte para o planejamento e execução das atividades ensino-aprendizagem. Entre os recursos humanos,

citamos o Tradutor Intérprete da Libras (TIL), sobre os recursos materiais elencamos os livros e outros instrumentos necessários à contação e como estratégias a própria prática do professor.

Todavia, as atividades oferecidas pela escola para a efetivação da educação inclusiva devem ser internalizadas pela escola e não somente pelo professor, pois gestores e outros educadores contribuem para disponibilizar ao educador recursos e serviços que possibilitam ao professor desenvolver as práticas inclusivas. Sobre isso, Corrêa, Pires e Vieira (2019, p. 138) discutem que:

[...] para desenvolver uma prática efetiva, faz-se necessária a reorganização do sistema educacional, de modo a aproximar professores e intérpretes, investir na formação continuada dos educadores (docentes e técnicos), esclarecer e envolver a comunidade escolar nas atividades propostas.

Como salientam as autoras, a formação docente para o trabalho colaborativo com outros profissionais da educação é uma ação que pode contribuir para que o professor desenvolva uma prática que proporcione a aprendizagem dos estudantes.

Diante disso, a contratação do TIL torna-se imprescindível para mediar a comunicação entre o aluno surdo e o professor ouvinte em sala de aula, contribuindo também para acessibilizar os conteúdos e sua atuação está prevista na legislação brasileira. De acordo com o Decreto nº 5.626, no Art. 21, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o TIL de Libras/Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos. (BRASIL, 2005).

De acordo com Boldo e Schlemper (2018), a importância desse profissional é abordada ainda no livro “O patinho surdo”, um material adaptado produzido por Rosa e Karnopp no qual os autores evidenciam as diferenças linguísticas na família e na sociedade, além de apresentar a importância do TIL na comunicação entre surdos e ouvintes. Entretanto, é necessário compreender que não só a formação docente para a contação de história, mas a formação do TIL é necessária para essa função.

Diante do exposto, constatamos que o contato da criança com a literatura proporciona desenvolvimento e aperfeiçoamento em várias áreas, seja linguística, vocabular ou cultural, além disso contribui para a formação crítica e autônoma de todos os estudantes. Desse modo, incentivar que os alunos, principalmente os surdos, produzam textos e/ou histórias e depois as contem para os demais estudantes traz ganhos para a aprendizagem desses alunos.

4 METODOLOGIA

Este capítulo descreve o percurso metodológico da pesquisa, elencando os instrumentos que foram selecionados para a coleta e análise de dados e os procedimentos técnicos que foram utilizados. O estudo realizado é de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e o método da pesquisa empregado, no que se refere aos procedimentos utilizados, é o estudo bibliográfico.

Gil (2009, p. 5) diz que o estudo bibliográfico permite “[...] ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Em complementaridade, Marconi e Lakatos (2003) explicam que a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas que esse método propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, permitindo ao pesquisador chegar a conclusões inovadoras.

Dessa forma, a contação de histórias na perspectiva bilíngue e em classes inclusivas com surdos foi analisada a partir do estudo dos trabalhos já publicados, entretanto, nessa análise, buscamos compreender aspectos como as condições, práticas e recursos utilizados para o ensino do surdo e do ouvinte por meio da Literatura Surda.

Assim sendo, a pesquisa corresponde a uma revisão sistemática da literatura que é um tipo de pesquisa bibliográfica diferente de uma revisão tradicional (que segue menos critérios na seleção das fontes de dados), a revisão sistemática é mais abrangente e avalia os estudos individualmente de forma crítica. (DONATO; DONATO, 2019).

Nesse sentido, Donato e Donato (2019) salienta que a revisão sistemática da literatura se divide nas seguintes etapas: 1) formular uma questão para a investigação; 2) atender a critérios rígidos de inclusão e exclusão; 3) utilizar uma metodologia específica; 4) selecionar os estudos e avaliar a qualidade; 5) extrair as informações, analisar e apresentar os resultados.

Desse modo, com o intuito de analisar a contação de histórias na perspectiva bilíngue e suas contribuições para aquisição de leitura do surdo, após definida a questão de pesquisa que consta na introdução, a investigação centrou-se nas pesquisas disponibilizadas na BDTD, nas dissertações elencadas no *site* do PPGE da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte e no banco de dados da CAPES.

A coleta dos trabalhos que foram analisados deu-se início em 19 de junho e finalizou em 26 de junho de 2020. Inicialmente delimitamos que esse texto versaria apenas sobre os trabalhos publicados nessas plataformas que correspondessem às pesquisas finalizadas e disponibilizadas ao público dos últimos três anos (2019 – 2021). Todavia, em função do número limitado de trabalhos, foi necessária a modificação desse período de busca para inserir as pesquisas publicadas em um espaço de tempo maior, por isso, analisamos textos publicados entre 2015 e 2020.

Para o refinamento da busca selecionamos as palavras-chave “contação de histórias” e “surdo”. E, como critérios de refinamento adicionais elencamos a delimitação do ano de publicação (2015 – 2020) e o tipo de trabalho: teses e dissertações.

No Portal de Periódicos da CAPES, ao realizar uma “busca avançada” com as palavras-chave acima citadas, apareceram dois trabalhos que pareciam se encaixar na temática, mas ao analisar os resumos eles foram descartados porque não abordavam a contação de histórias, nem tampouco numa perspectiva bilíngue, mas sim, sobre o surdo em outra linha de pesquisa. Uma dissertação no PPGE/UERN, publicada no ano de 2016, se enquadra na temática a ser analisada nesse trabalho. Esse trabalho trata a respeito da contação de histórias bilíngue – Libras e Português – em classes inclusivas e demais espaços da escola, com presença de surdos e ouvintes. No entanto, no *site* da BDTD ao fazer a busca apareceram seis trabalhos, mas ao analisar os resumos foram excluídos quatro que não se encaixam na temática da contação na perspectiva bilíngue, pois só a Libras estava presente nas contações, e os outros dois que correspondiam permaneceram para serem analisados.

A pesquisa se caracteriza como exploratória, pois ao analisar as três dissertações selecionadas para compor esse texto foram identificados os aspectos semelhantes e divergentes entre os trabalhos e esses aspectos foram descritos mais detalhadamente em categorias.

A técnica da Análise do Conteúdo, proposto por Bardin (2011) foi escolhido para que os aspectos que aqui propomos investigar fossem divididos em categorias e dessa maneira analisados. A autora define o processo de categorização “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 2011, p. 147).

A análise dos dados configura-se como qualitativa, no que se refere as possibilidades, é possível destacar que os dados são segmentados, isto é, subdivididos em unidades relevantes e significativas, mas que mantêm conexão com o todo. A finalidade da análise não é simplesmente descrevê-los, mas promover algum tipo de explicação. (TESH, 1990 apud GIL,

2009, p. 176). A seguir está apresentado o processo de categorização e quais foram as categorias criadas a partir do estudo das dissertações selecionadas para compor esse estudo.

4.1 CATEGORIZAÇÃO: CAMINHOS PERCORRIDOS

A categorização é o processo no qual se agrupam categorias ou classes de elementos semelhantes, ou seja, consiste em classificar os elementos em categorias e, para isso, impõe a análise do pesquisador para entender o que cada um deles tem em comum com outros. Dessa forma, para realizar o processo de categorização é necessário isolar o elemento e depois classificá-lo. (BARDIN, 2011, p. 148)

A contação de histórias foi apresentada pelas autoras em contextos e níveis de ensino diferentes e, assim, existem possibilidades e percepções variadas acerca da temática que aqui estamos dispostas a estudar. Sendo assim, no quadro apresentada abaixo, estão descritos aspectos técnicos básicos que compõe as dissertações que foram categorizadas e analisadas no decorrer dessa pesquisa.

Quadro 01 - Dissertações e base de dados onde foram encontradas

TÍTULO	AUTORA	BASE DE DADOS	ANO
A arte de dizer da contação de história: expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais	Martha Milene Fontenelle Carvalho (Ouvinte)	Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN)	2016
Sessões reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes	Jaqueline Gomes de Souza (Ouvinte)	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	2017
Literatura surda infantil: uma via para além do silêncio	Carmen Elisabete de Oliveira (Ouvinte)	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	2019

Fonte: Própria autora.

Dessa forma, a contação de histórias na perspectiva bilíngue foi apresentada por Carvalho (2016), Souza (2017) e Oliveira (2019) em suas dissertações e nesses trabalhos são relatadas as experiências vivenciadas em salas com alunos surdos e ouvintes. Assim, após realizar um estudo dessas dissertações organizamos os dados em duas seções secundárias para orientarem as discussões que são: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em cada uma dessas seções analisamos: 1) os delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores; 2) o ambiente para as contações de histórias; 3) as estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto.

Após caracterizados os textos, discutimos: 1) Aproximações e diferenciações sobre o processo de contação de histórias nas dissertações apresentadas; 2) Materiais didáticos utilizados para a contação; 3) Participação de outros educadores na contação: professor do AEE e o TIL; 4) Contribuição da contação de histórias para a participação e aprendizado dos estudantes surdos; 5) Ensino de Libras e Língua Portuguesa conforme apresentamos a seguir.

5 ANÁLISE DAS DISSERTAÇÕES SOBRE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Esse capítulo constitui-se na análise do *corpus* da pesquisa que são três dissertações que versam sobre a contação de histórias na perspectiva bilíngue em classes com surdos e ouvintes. Inicialmente, frisamos que a quantidade de trabalhos que abordam essa temática ainda é escassa e, por isso, enquadraram-se nos critérios de análise três trabalhos.

Ressaltamos que a expectativa inicial ao desenvolver a investigação era conhecer diferentes formas de trabalhar a contação de histórias, a partir dos múltiplos textos que abordam a temática, todavia, para isso, era relevante encontrar um número maior de trabalhos de modo que fosse possível fazer os comparativos. Assim, essa percepção reforça a importância de desenvolvimento de outras pesquisas que versem sobre a temática.

Entretanto, ao fazer a leitura e estudo das dissertações selecionadas a partir dos critérios elencados no capítulo da metodologia foi possível relacionar alguns pontos de proximidade e discrepância para, posteriormente, elaborar seções Educação Infantil, Ensino Fundamental. Em cada um desses pontos foram analisados: 1) delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores; 2) o ambiente para as contações de histórias; 3) as estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto. Após caracterizados os textos, discutimos sobre: Aproximações e diferenciações sobre o processo de contação de histórias nas dissertações apresentadas; Materiais didáticos utilizados para a contação; Participação de outros educadores na contação: professor do AEE e o TIL; Contribuição da contação de histórias para a participação e aprendizado dos estudantes surdos; Ensino de Libras e Língua Portuguesa.

5.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira seção intitulada “Educação Infantil” versa sobre as experiências da contação de histórias para alunos surdos e ouvintes nesse nível de ensino, evidenciando as percepções das pesquisadoras que realizaram essa prática. Para tanto, serão relatadas as possibilidades dessa estratégia em escolas de ensino regular bem como escolas bilíngues, como é o caso de duas das escolas que foram *locus* de pesquisas presentes nas dissertações que versam sobre essa etapa do ensino que são Souza (2017) e Oliveira (2019).

Na primeira dissertação é intitulada como “Literatura infantil: uma via para além do silêncio”, Oliveira (2019) tem como objetivo apresentar a importância das atividades de leitura literária com as crianças surdas na educação infantil. Trata-se de uma pesquisa qualitativa mista, a pesquisa se divide nas seguintes etapas, primeiro foi feita a análise bibliográfica de trabalhos

que versam sobre os Estudos Culturais, Literatura Surda e o sujeito surdo e essas bases teóricas serviram para o planejamento e desenvolvimento das atividades de leitura literária e, posteriormente, para a realização das contações de histórias em sala de aula em um contexto escolar público inclusivo na cidade de Cascavel – PR. (OLIVEIRA, 2019).

Na pesquisa de Oliveira (2019), a própria pesquisadora, que é TIL, atuou como mediadora das contações nos dois encontros de intervenção e contou com o apoio dos vídeos de histórias sinalizadas para a Libras. A investigadora destaca que para planejar e desenvolver o momento da contação foi necessário tanto saber se comunicar em Libras quanto compreender a Cultura Surda de maneira a analisar os aspectos individuais, da interação com a sociedade ouvinte e envolvendo a sua cultura. (OLIVEIRA, 2019).

No Quadro 02, sintetizamos as principais informações da pesquisa.

Quadro 02 - Características da pesquisa de Oliveira (2019)

Material utilizado	Intervenção	Participantes da pesquisa
Livro: “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras” - Maria Amin de Oliveira, Maria Lúcia Oliveira e Ozana Vera de Carvalho (2008) e “A fábula da arca de Noé” – Cláudio Henrique Mourão (2013).	As histórias foram contadas por professores surdos – Nelson Pimenta e Cláudio Henrique Mourão – em vídeos expostos na sala de aula.	- Dez crianças; - Três professores surdos e uma ouvinte;

Fonte: Própria autora.

Como descrito no Quadro 02, na dissertação de Oliveira (2019) a intervenção contou com a presença de professores surdos, configurando-se, desse modo, na única pesquisa que insere o surdo adulto como participante de atividades que envolvem crianças surdas. Entendemos, como Strobel (2008) que esse contato com surdos favorece o desenvolvimento da Cultura Surda. Essa pesquisa caracteriza-se ainda como incentivo à Cultura Surda por seleccionar, para uma das contações, um livro escrito por um surdo, o Cláudio Henrique Mourão que se configura como Literatura Surda (MOURÃO, 2011).

A segunda dissertação que aborda a educação infantil, é intitulada “Sessões reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes”. Nesse trabalho, Souza (2017) tem como objetivo estudar o papel pedagógico dos docentes referente a contação de histórias na perspectiva bilíngue em classes inclusivas.

A pesquisa se caracteriza como crítica e de colaboração, com um viés alicerçado na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, como pontua a investigadora em sua dissertação. O estudo ocorreu na Escola Pública Municipal de Educação Bilíngue da cidade de São Paulo – SP e aconteceu em quatro encontros para a filmagem das aulas que, posteriormente, foram analisadas. Essas filmagens ocorreram em salas de aula tanto da Educação Infantil como do Ensino Fundamental. Assim como na pesquisa de Oliveira (2019), a pesquisadora é TIL.

No Quadro 03, reuniremos algumas informações acerca da pesquisa de Souza (2017).

Quadro 03 - Características da pesquisa de Souza (2017)

Material utilizado	Intervenção	Participantes da pesquisa
Souza (2017) observou/filmou momentos de contação.	As histórias que foram observadas/filmadas ao longo da pesquisa variavam entre livros impressos e vídeos com sinalização.	- Três professoras ouvintes; - Seis alunos/as do 5º ano do Ensino Fundamental; - Seis alunos/as do 3º ano do Ensino Fundamental; - Cinco alunas da Educação Infantil.

Fonte: Própria autora.

Souza (2017) observou a contação de histórias realizada pelas professoras da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola Bilíngue de São Paulo - SP e, nesses momentos didáticos não havia a presença de docentes surdos, como aconteceu na pesquisa de Oliveira (2019). Além da observação e filmagem das aulas, Souza (2017) realizou alguns questionários com as professoras e mostrou as gravações das aulas para as referidas docentes, para que elas refletissem sobre a sua condução no uso dessa estratégia didática.

Conhecendo os principais aspectos das pesquisas, a seguir, apresentaremos as características dos contadores das histórias presentes nas dissertações supracitadas.

5.1.1 Educação Infantil: delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores

Na dissertação de Oliveira (2019), a história é contada por meio dos vídeos que apresentam as histórias sinalizadas em Libras. A contação da história intitulada “Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras” por Nelson Pimenta e “A arca de Noé” por Cláudio Henrique Mourão ambos professores surdos.

A pesquisadora destaca que a presença de histórias em Libras é um recurso utilizado de maneira recente na escola bilíngue de Cascavel-PR. A prática ocorre tanto na disciplina de

Literatura que é ministrada pelos docentes surdos para as crianças da pré-escola até o quarto ano do ensino fundamental, quanto nas aulas da professora ouvinte que ministra a disciplina de Língua Portuguesa para os anos finais do ensino fundamental. Nas aulas da professora de Língua Portuguesa as narrativas em Libras são utilizadas para o trabalho de ensino da Língua Portuguesa na modalidade escrita como L2. (OLIVEIRA, 2019)

Na dissertação de Souza (2017) as histórias eram contadas pelos professores da sala de aula, por meio de livros disponíveis na biblioteca da escola. Nesse sentido, retomamos a relevância do disposto no Decreto 6.571 (BRASIL, 2008) que assegura a aquisição e disponibilização desses recursos para a escola.

De acordo com a pesquisadora, os livros são bilíngues – produzidos em Libras e Português - e ainda contavam com imagens. Na dissertação, a pesquisadora não especifica quais eram os livros, portanto, não podemos afirmar se eram adaptações de contos clássicos ou criações de surdos conforme a classificação de Porto e Peixoto (2011)

Souza (2017) diferentemente de Oliveira (2019) cuja contação de histórias foi conduzida pela pesquisadora, apenas observou as contações realizadas pelas docentes da Educação Infantil. Assim, o objetivo não era entender o processo de contação, mas como as docentes analisavam a sua prática nas situações mediadas. Nesse sentido, acreditamos que essas análises contribuem para a prática inclusiva, pois as docentes podem analisar a participação e aprendizado dos estudantes, como afirmam Boldo e Schlemper (2018).

Nas análises a pesquisadora pontua que há professores que são contadores de histórias, pois suas práticas ultrapassam o livro, à medida que elas criam cenários, usam adereços, chamam os alunos para participar e os transforma em personagens da história contada. Há ainda os professores leitores, que apresentam as histórias de utilizando a voz como instrumento e igualmente se servem da literatura para ensinar. (SOUZA, 2017). Sobre isso, a autora ressalta que:

[...] faz-se perceptível que contar histórias não se trata simplesmente de ler um texto; essa ação exige uma série de conhecimentos, predisposições, empatia, que permitam aos interlocutores adentrarem a trama, aprender para se desenvolver. (SOUZA, 2017, p. 69)

As pesquisas convergem no sentido de estimular o contato com a literatura, de modo específico para alunos surdos, o conhecimento da Literatura Surda, deve ser uma prática recorrente no cotidiano, principalmente escolar. Assim, abordaremos a seguir sobre os locais em que aconteceram as contações de histórias nas dissertações.

5.1.2 Educação Infantil: ambiente para as contações de histórias

O local onde a contação de histórias acontece pode ser, um dos aspectos, que causa a falta de atenção/motivação para a prática exercida pelo docente da sala de aula. As duas dissertações que trabalharam na Educação Infantil, Oliveira (2019) e Souza (2017) realizaram a prática da contação na sala de aula, entretanto, por meio de estratégias diferentes.

No trabalho de Oliveira (2019) as contações aconteciam na sala de aula e, para isso, foram apresentados vídeos com a sinalização das histórias em Libras, como fora exposto no Quadro 02, e os vídeos contavam também com a tradução oral para a LP.

Em uma das histórias que Oliveira (2019) apresentou, “A arca de Noé” foi escrita e sinalizada por Carlos Henrique Mourão (professor surdo). A narrativa envolve a visita de um cachorro chamado Dado, que é surdo, à uma exposição na arca (MOURÃO, 2013). A história aborda a necessidade de promoção de acessibilidade em diferentes espaços sociais, em especial, o educacional. A mesma constatação é relatada na pesquisa de Souza (2017) também ocorre na sala de aula, onde ela observou as contações que eram realizadas pela professora da Educação Infantil, tendo em vista que as outras duas professoras ensinavam alunos do Ensino Fundamental.

Desse modo, entendemos que a sala de aula, que precisa ser um local com informações acessíveis e inclusivo, com oportunidades de os alunos surdos e ouvintes terem o contato com a Literatura Surda, assim como afirma Karnopp (2010).

Souza (2017) ressalta sobre a importância do como fazer, como contar histórias em um ambiente que tenha a presença de alunos surdos e ouvintes. A pesquisadora destaca ainda que que cada professora organizou o local – sala de aula – de uma forma diferente para a contação, de forma que isso pudesse chamar atenção e interesse dos alunos. Todavia, o trabalho com a leitura não precisa se restringir a sala de aula, outros ambientes da escola podem servir de espaço para contar histórias: o pátio, o jardim, à sombra das árvores, a escada, o parque, a brinquedoteca, dependendo dos espaços que a escola apresente. (SOUZA, 2017).

Assim, ao entender a relevância da seleção da história, dos recursos e espaços utilizados para a contação, buscaremos compreender melhor sobre as estratégias que foram usadas na prática de contação de histórias na Educação Infantil.

5.1.3 Educação Infantil: estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto

Nas dissertações de Souza (2017) e Oliveira (2019) foram utilizadas estratégias diferentes para realizar a contação de histórias no nível da Educação Infantil. Ao passo que Oliveira (2019) optou por apresentar vídeos sinalizados em Libras, Souza (2017) observou/filmou as contações que eram realizadas pelas docentes atuantes em sala de aula.

Diante do exposto, Oliveira (2019) delineou a proposta de intervenção em oficinas de contação de histórias as quais nomeou como “Hora do conto”. A oficina foi realizada considerando as seguintes etapas: estudo sobre os livros que seriam utilizados, questionários com os docentes no que se refere ao uso dessa prática, contação, atividades pós-contação como o reconto e uma entrevista para analisar a visão dos docentes quanto a contação.

Na contação, Oliveira (2019) utilizou vídeos com sinalização em Libras que tinham a duração de 16 minutos. Sobre a participação dos alunos, em conversa com os professores, ficou evidente que a contação nessa perspectiva acontece, mas ainda não é uma prática recorrente na educação desses alunos e eles não conseguem manter a atenção/concentração durante a contação. Sobre isso, nas análises presentes na pesquisa dessa investigadora chamam a atenção para que a duração da contação seja levada em consideração no planejamento da atividade.

Quanto a participação dos alunos e docentes na oficina “Hora do conto” na Educação Infantil, Oliveira (2019, p. 156) destaca que como:

[...] resultado das atividades de mediação leitora, realizadas com os alunos, e da participação dos professores, constatamos que as duas narrativas foram, parcialmente, compreendidas pelas crianças e que, em alguns aspectos, ficou evidente nas narrativas [...]. O uso de CL² nas duas narrativas foi repetido pelas crianças no reconto, no entanto, em ambas houve lapsos temporais e sequenciais no reconto voluntário.

No que se refere a participação e atitudes dos alunos frente a essa estratégia durante as filmagens, Souza (2017) evidencia por meio de falas dos docentes que:

² De acordo com Oliveira (2019), classificadores (CL) é uma forma na Libras de fazer com que o enunciado, aquilo que está sendo dito fique mais claro. Na contação, por exemplo, é usado para representar sons do ambiente, textura, alguns objetos que sem o uso dele não ficaria de fácil compreensão.

A história vem enriquecer esse vocabulário deles e eu acho essa história, como essa é um clássico, que toda criança tem que passar por essas histórias e até, às vezes, emocionalmente, as histórias acabam mexendo com a criança, porque você prefere, você às vezes nota a preferência da criança, porque ele vai lá e pega o mesmo livro sempre, para você contar de novo, para você contar de novo, para você contar de novo... (SOUZA, 2017, p. 125-126)

A pesquisadora dessa dissertação destaca a fala de uma das docentes analisadas que atua na Educação Infantil, citada acima, analisando o fato de a criança surda pedir várias vezes que a mesma história seja contada. Souza (2017), destaca ainda que quando isso acontece com crianças surdas o desejo de ouvir/ver novamente a história que fora contada, principalmente na escola, diz respeito ao interesse pela língua na qual a história está sendo compartilhada, nesse caso a Língua de Sinais. (SOUZA, 2017)

Nesse sentido, notamos que as histórias contribuíram para a internalização dos sinais em Libras, mas que o trabalho com a linearidade da narrativa durante o reconto (citado por OLIVEIRA, 2019) precisa ser revisto de maneira a ocorrer com mais frequência.

Souza (2017), destaca que contação era realizada sempre da mesma forma, com as mesmas estratégias, as vezes usando apenas uma língua, a Libras. Sobre isso, uma das docentes da Educação Infantil evidencia essa questão de a leitura ser vista como uma obrigação da prática educativa e, portanto, o professor tende sempre seguir as mesmas etapas para a realização da contação da história. Para ilustrar essa fala, a professora cita que após o momento da contação ser recorrente a aplicação de uma atividade escrita usando a Língua Portuguesa. Nessa atividade, perguntas como “Você entendeu a história? O que você entendeu da história? Agora vamos lá: o nome é princesa / P-R-I-N.../” (SOUZA, 2017, p. 128) como menciona uma das docentes que atua na Educação Infantil, poderiam ser a causa da desmotivação e até um entrave na nas práticas voltadas para a construção de sentidos mediados pela história.

Oliveira (2019), por sua vez, salienta que os alunos compreenderam e participaram das atividades, mas que houve uma “quebra” nas expectativas quanto ao envolvimento na proposta realizada e nos aprendizados construídos na ação que seria realizada. De acordo com a autora, os alunos participaram de forma mais efetiva nas atividades pós-contação, identificando e colorindo personagens e fazendo alguns recontos, como fora citado acima.

Notamos assim, ao passo que na proposta de Souza (2017) houve maior participação na contação, em Oliveira (2019) houve maior participação nas atividades realizadas após a contação. Desse modo, os estudos mostram que se faz necessário compreender os limites e possibilidades do uso dessa estratégia, que é a contação de histórias, além das especificidades presentes em sua turma - como o tempo de atenção e envolvimento nas tarefas - além de

considerar o espaço disponível pela escola para a realização dessa prática. Assim, a seguir compreenderemos sobre a contação de histórias aplicada em salas do Ensino Fundamental.

5.2 ENSINO FUNDAMENTAL

A segunda seção intitulada como “Ensino Fundamental”, evidencia os limites e possibilidades da contação de histórias, em classes com alunos surdos e ouvintes, nesse nível de ensino. Serão analisadas as experiências vivenciadas por duas autoras em suas dissertações, que compõem o *corpus* dessa pesquisa, uma delas é Souza (2017), que foi apresentada anteriormente, e a outra corresponde a terceira e última pesquisa, que será apresentada a seguir.

A dissertação intitulada como “A arte de dizer da contação de história: expressão criativa no ensino da Língua Brasileira de Sinais”, de Carvalho (2016), tem como objetivo compreender de que modo a contação de história, como expressão criativa, pode contribuir para a aprendizagem da Libras de alunos surdos e ouvintes. Para a pesquisadora, que se apoia nos conceitos de Martínez (2003) a expressão criativa tem o poder de contribuir para mudanças nas pessoas que, ao viverem rodeadas de informações e conhecimentos, podem tornar as práticas repetitivas em atitudes criativas. (CARVALHO, 2016)

A pesquisa se configura como uma pesquisa-ação envolvendo ações de intervenção e investigação em uma escola pública do município do Crato – CE. A aplicação da pesquisa ocorreu durante onze encontros, na sala do AEE, com alunos do 2º ano do Ensino Fundamental. Após a contação, a pesquisadora entrevistou as professoras e os familiares das crianças – surdas e ouvintes - para entender o impacto das atividades juntos aos estudantes surdos. Como na pesquisa de Oliveira (2019), a própria pesquisadora realizou as contações de histórias. No momento da contação, havia a participação de professores surdos assistindo à intervenção e de uma TIL, que realizava o serviço de interpretação para a aluna surda na escola presente na dissertação.

No Quadro 04, apresentaremos as informações referentes ao processo de contação de histórias na pesquisa citada acima.

Quadro 04 - Características da pesquisa de Carvalho (2016)

Material utilizado	Intervenção	Participantes da pesquisa
Livros da coleção Contos clássicos em Libras, impresso.	Sala do AEE, em sua maioria e em alguns momentos no pátio da escola.	- Duas professoras; - Dezoito alunos do 2º ano do Ens. Fundamental; - Uma TIL; - Cinco familiares dos alunos participantes da pesquisa.

Fonte: Própria autora.

De acordo com o Quadro 04, Carvalho (2016) realizou a contação de histórias predominantemente na sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde acontece o AEE com a turma do 2º ano do Ensino Fundamental e, em alguns momentos, a contação foi realizada no pátio da Escola.

Compreendendo as características nas dissertações de Souza (2017) – descrita na seção 5.1 - e Carvalho (2016) nas salas de Ensino Fundamental, a seguir será exposto sobre a contação de histórias e os contadores que realizaram essa prática.

5.2.1 Ensino Fundamental: delineamentos sobre as histórias, a contação e os contadores

As professoras que atuavam na escola, em que Carvalho (2016) aplicou a pesquisa, não costumavam realizar contações de histórias em Libras e a escola não desenvolvia atividades que contemplassem essa língua de sinais utilizada pela aluna surda. Apesar de haver a presença de uma TIL na escola, que atuava mediando a comunicação dessa aluna surda na sala de aula, a pesquisadora observou que não eram planejadas e implementadas atividades na perspectiva inclusiva, ou seja, que atendessem as particularidades de todos os alunos como afirma Mantoan (2003). A pesquisadora explica que:

Nossa atuação inicial aconteceu no momento em que constatamos a presença de uma aluna com surdez, que dominava a Língua Brasileira de Sinais, mas a escola não conhecia essa forma de comunicação da aluna. [...] sentimos a necessidade de realizar um projeto que superasse essa dificuldade e proporcionasse a língua natural da aluna surda para os outros alunos da instituição, principalmente aos da sua sala de aula, no intuito de tornar a escolar mais inclusiva. (CARVALHO, 2016, p. 72)

Antes das contações acontecerem a pesquisadora observou as aulas durante alguns dias e percebeu que a aluna surda não teve o contato com a Literatura Surda anteriormente ao desenvolvimento da referida pesquisa e assim, ela se propôs a realizar o projeto. A pesquisadora

intitulou as oficinas de contação como “Projeto Conto e Encanto Inclusivo”, que foi realizado em oito encontros, com histórias contadas pela pesquisadora. A partir da vivência no projeto desenvolvido pela pesquisadora, a inserção de livros sobre os surdos se tornou uma prática corrente (CARVALHO, 2016).

Souza (2017) observou a ação dos docentes quanto a prática de contação de histórias, tanto na educação infantil como no ensino fundamental. Assim, as contações eram realizadas em sala de aula, por professoras que ministravam aula em duas salas do ensino fundamental.

Como foi possível observar em outros momentos discutidos na seção anterior – 5.1 -, algumas professoras demonstram os limites que enfrentam quanto a prática da contação, todavia também evidenciam as possibilidades e as estratégias que são usadas para realizá-las.

[...] as três participantes alegaram em diferentes ocasiões do diálogo colaborativo, inseguranças, dificuldades, limitações no que concerne a fluência em Libras. Alguns dos impactos percebidos por causa desse fator são as escolhas de obras literárias simplificadas, utilização recorrente de livros sem escrita e as contações de obras divergentes da maturidade dos alunos. (SOUZA, 2017, p. 200)

As professoras que Souza (2017) observou apontam como principal barreira para a realização da contação de histórias a fluência e conhecimento aprofundado na área de Libras. Como exposto na seção anterior, o uso em alguns momentos, as atividades eram realizadas apenas da Libras, pois as professoras não conseguiam usar atividades e recursos que envolvessem as duas línguas no processo de contação.

Desse modo, as professoras presentes na pesquisa de Souza (2017) relataram sobre sempre traduzir da Língua Portuguesa para a Libras os materiais que serão trabalhados em sala. Essas docentes, para as contações, organizavam a sala de forma diferente, buscavam utilizar diferentes recursos, seja inserindo um suporte tecnológico ou mesmo no planejamento de atividades a interpretação e o reconto dos textos através de produções artísticas. Assim, o espaço onde essas contações das duas dissertações mencionadas aconteceram, será analisado a seguir.

5.2.2 Ensino Fundamental: ambiente para as contações de histórias

As contações de histórias na perspectiva bilíngue expostas ao longo da seção aconteceram em locais diferentes. Na pesquisa de Souza (2017) aconteceu em sala de aula e na pesquisa de Carvalho (2016) aconteceu na SRM, onde funciona o AEE e fora da sala do AEE.

Em um dos encontros, a pesquisadora realizou a contação no pátio da escola para que fosse contada a história de “Chapeuzinho Vermelho”, no intuito do lugar compor o cenário da história que seria contada para as crianças. A pesquisadora explica que o fato de sair da sala de aula e explorar outros lugares estimula a atenção em função do espaço manter relação com o ambiente narrado na história contada. (CARVALHO, 2016)

Quanto a organização e os locais dispostos para a aprendizagem dos alunos surdos, Carvalho (2016, p. 101) evidencia a sugestão de uma das mães que participaram da pesquisa:

A mãe anteriormente mencionada apresenta uma sugestão para o núcleo gestor, com ênfase na organização da escola. Ela propõe a criação de uma sala específica, para que os alunos pudessem aprender mais a Libras. Nesse sentido, sabemos que a escola já conta com a Sala de Recursos Multifuncionais [...]. Contudo, é importante que essa sala seja adequadamente utilizada e conte com profissionais com a formação necessária e específica para atuar com os alunos da escola, pois somente assim será, de fato, uma alternativa para ajudar no processo de inclusão escolar de todos os educandos.

Carvalho (2016) não especifica de qual mãe está se referindo e utiliza de nomes fictícios para identifica-las assim como para os demais participantes da pesquisa. Na fala dessa mãe evidenciamos a necessidade de organização de espaços na escola voltados ao aprendizado da Libras. Conforme explicitado na pesquisa, a sala do AEE é o local onde isso acontece, inclusive foi o local escolhido pela investigadora para a realização da sua pesquisa objetivando a aquisição de Libras por meio da contação de histórias.

Souza (2017) explica que as professoras organizavam a sala de forma diferente para a prática da contação. Sobre o espaço em que a contação de histórias acontece a autora cita Albres (2010) quando diz que a sala de aula poderia ter um espaço, na altura das crianças, para que essas pudessem manusear a hora que quisessem os mais variados gêneros literários. Essa seria uma alternativa para promover o contato espontâneo da criança com a leitura, com a literatura. Sendo assim, a seguir serão evidenciadas algumas estratégias no processo de contação de histórias, situadas no Ensino Fundamental.

5.2.3 Ensino Fundamental: estratégias utilizadas na contação e trabalho com o texto

Carvalho (2016), inicialmente apresentou a proposta do projeto às docentes que ministravam aula na sala em que a aluna surda estudava e, após o aceite dessas educadoras, propôs um momento de planejamento para a prática. As contações eram realizadas em Libras e Português e utilizou-se da apresentação aos estudantes surdos e ouvintes de alguns sinais para

auxiliar no entendimento da história e na comunicação entre os alunos. Nessa pesquisa, também eram realizadas as atividades pós-contação, mas diferentemente da dissertação de Oliveira (2019), as atividades envolviam: 1) representar os sinais dos personagens presentes nas histórias em Libras; 2) reconto; 3) atividade impressa. De acordo com a pesquisadora, a aluna surda e os alunos ouvintes demonstravam muito interesse diante das ações por ela propostas.

A pesquisa de Carvalho (2016) houve a presença de dezoito alunos/as do 2º ano do Ensino Fundamental da escola do Crato – CE, duas professoras que atuavam nessa sala supracitada, uma TIL que realizava o serviço de interpretação para a aluna surda. Ressaltamos que havia apenas uma aluna surda na sala. De maneira semelhante à pesquisa de Souza (2017) as professoras utilizavam recursos tecnológicos para auxiliar nessa prática e traduziam os materiais escritos em Língua Portuguesa para a Libras de forma a favorecer o entendimento do surdo. Assim sendo, ficaram evidenciadas várias possibilidades de trabalho com o texto em ambas as línguas.

No entanto também haviam algumas barreiras frente as estratégias selecionadas pelas pesquisadoras para a realização da intervenção. Os alunos da escola de São Paulo - SP, onde aconteceu a pesquisa de Souza (2017), enfrentavam dificuldades quanto a leitura e escrita na língua de instrução da escola (a Língua Portuguesa), e posteriormente ao uso recorrente da estratégia da contação, a pesquisadora relata que observou um avanço significativo. (SOUZA, 2017).

Assim sendo, ao analisar a participação dos alunos na contação de histórias na pesquisa de Carvalho (2016), evidencia que no decorrer da execução do projeto houve uma contribuição dessa prática para a aprendizagem em Libras, tanto pela aluna surda como pelos alunos ouvintes. Na sequência analisamos as aproximações e diferenciações quanto ao processo de contação de histórias.

5.3 Aproximações e diferenciações sobre o processo de contação de histórias nas dissertações apresentadas

As dissertações que compõem o *corpus* do trabalho, apresentam alguns aspectos referentes ao processo de contação de histórias que, fazendo um comparativo entre as pesquisas analisadas, se diferem ou se aproximam em determinados aspectos como a prática da contação, seus limites e possibilidades para a efetuação da prática pedagógica.

No Quadro 05, serão descritas algumas informações para fazer comparativos entre as dissertações analisadas.

Quadro 05 - Comparativo entre os aspectos das dissertações.

Dissertação	Local da contação	Periodicidade	Estratégia	Nível de Ensino
Oliveira (2019)	Sala de aula Cascavel - PR	Dois encontros	A pesquisadora apresentou os vídeos sinalizados em Libras.	Educação Infantil
Souza (2017)	Sala de aula São Paulo - SP	Quatro encontros	Observação/filmagem das aulas nos momentos de contação de histórias, posteriormente analisando com as professoras suas práticas que haviam sido gravadas.	Da Educação Infantil ao Ensino Fundamental
Carvalho (2016)	Sala do AEE Crato - CE	Onze encontros	Contação de histórias realizada pela pesquisadora com livros impressos, encenação com figurinos dos personagens, atividades pós-contação.	Ensino Fundamental

Fonte: Própria autora.

No Quadro 05, notamos que as pesquisas foram realizadas em estados de três regiões do país: o Cascavel-PR, na região sul; São Paulo – SP na região Sudeste e Crato-CE, na região nordeste. Foi possível ainda identificar os níveis de ensino contemplados nas investigações que são a educação infantil e o ensino fundamental. Sobre isso identificamos um número semelhante de trabalhos, tendo em vista que um deles corresponderia aos dois níveis da educação.

Em análise sobre em qual atendimento ocorreu a contação de histórias, sala regular ou no AEE, notamos que Souza (2017) e Oliveira (2019) realizaram as contações em Escolas Bilíngues e Carvalho (2016) em ambientes externos à sala de aula e na SRM.

No que se refere aos espaços, predominam as práticas em sala de aula para a contação de histórias. Sobre o número de encontros (entre 2 a 11 encontros) notamos uma diferença significativa o que atribuímos ao tipo de pesquisa. Quanto aos recursos utilizados na contação, notamos que são diversos, desde ornamentos, figurino, materiais e recursos digitais.

Apesar de serem poucas as dissertações que versam sobre a temática analisada, os textos elencados nas nossas análises apresentam possibilidades variadas de trabalho com a contação.

Desse modo, configuram-se como norteadoras para as demais pesquisas – como é o nosso caso – na área, dando continuidade ou modificando a metodologia.

Para tanto, como exposto no Quadro 05 duas dissertações apresentadas mostram a predominância da prática da contação na sala de aula. Oliveira (2019) e Souza (2017) fizeram o uso da estratégia no mesmo local, entretanto os níveis de ensino se diferem. Enquanto Oliveira (2019) se restringe apenas ao nível da Educação Infantil Souza (2017) contempla desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental demonstrando que, com os ajustes necessários, a contação pode ser utilizada de maneira a proporcionar o aprendizado nesses níveis de ensino.

Para tanto, é possível verificar uma aproximação entre as pesquisas analisadas no que se refere as características das histórias que foram apresentadas, pois todas se caracterizam enquanto bilíngues divergindo somente na forma que foram contadas.

Consideramos assim que os professores podem se utilizar de caminhos e propostas diferenciadas para a realização da contação, desde que seja assegurada uma forma de apresentação do texto que atenda a realidade linguística da turma, assim, em grupos formados por surdos e ouvintes, a contação deve envolver a Libras e a Língua Portuguesa utilizando múltiplos recursos.

5.3.1 Materiais didáticos utilizados para a contação

Um aspecto que causa diferenciação e ao mesmo tempo aproximação entre as dissertações refere-se ao tipo de material utilizado pelas pesquisadoras na intervenção. Enquanto Souza (2017) analisa a contação de histórias pelas docentes que se utilizam de livros impressos oferecidos pela biblioteca da escola, Carvalho (2016) também utiliza de livros impressos para a contação, contudo, selecionou aqueles que apresentam a imagem do sinal em Libras e o registro na modalidade escrita da Língua Portuguesa. Oliveira (2019), por sua vez, apresenta as histórias no formato de vídeo sinalizados para os alunos.

Diferentemente das dissertações de Souza (2017) e Oliveira (2019), na maioria das vezes, Carvalho (2016) trabalhou com livros impressos que apresentavam sinais, imagens e escrita em LP. Contudo, essa autora concluiu que o formato no qual a história foi apresentada/contada não interferiu, de maneira significativa, na compreensão do conteúdo pelo aluno. Nas atividades propostas nessa pesquisa, não foi usado apenas o livro como recurso, mas, além do livro, a pesquisadora vestiu-se como os personagens presentes nas histórias contadas, mostrou as imagens referentes aos trechos da história (presentes no livro) e interagiu de forma que os alunos se sentiam integrantes das histórias e participavam assiduamente.

Souza (2017) na sua pesquisa, evidencia que sua ação pedagógica frente a contação de histórias é privilegiada, ao analisar as suas peculiaridades pedagógicas. Isso porque ela pode traduzir, adaptar, criar cenários, escolher mídias que pudessem contribuir como suporte ao que foi abordado em aula. Assim, ela pode oferecer subsídios materiais para recriar o faz-de-conta (fantasias, objetos, brinquedos, quando as crianças acreditam ser necessários), para que a inclusão se fizesse presente na sala de aula. (SOUZA, 2017)

Diante dessas considerações, foi possível perceber que o planejamento e as ações dos professores – surdos ou ouvintes – nas contações de histórias foram essenciais para o desenvolvimento dos estudantes. Assim, a seguir será abordado sobre a participação de outros educadores na contação de histórias, como o TIL, por exemplo.

5.3.2 Participação de outros educadores na contação: professor do AEE e o TIL

Nas dissertações analisadas, é possível perceber que em apenas uma pesquisa é mencionada sobre as ações no AEE (CARVALHO, 2016) e o trabalho do docente nesse espaço. A terminologia AEE é citada em outra pesquisa, de Souza (2017), ao mencionar o trabalho da própria pesquisadora na sala de leitura com a contação de histórias bilíngue. Notamos assim a necessidade de pesquisas que evidenciem a relação da sala regular e o AEE nas ações desenvolvidas junto aos estudantes da educação inclusiva.

No que se refere a participação do TIL nas dissertações analisadas, consta a presença em duas delas, mas com ações diferentes. Na pesquisa de Souza (2017), o TIL se faz presente na história dos três porquinhos registrada por meio de vídeo, que uma das docentes utiliza para a contação de histórias. No entanto, esse TIL trabalhou na escola antes da ocorrência da pesquisa. Desse modo, não há presença de TIL atuando na pesquisa com a contação, apesar de a pesquisadora ser TIL, mas ela não atuou nessa função e sim como contadora de histórias. Identificamos assim, a necessidade da escola de se organizar para proporcionar aos educadores os profissionais e serviços necessários para a promoção da educação inclusiva.

Na pesquisa de Carvalho (2016) há a presença de uma TIL que é lotada na escola e participou da intervenção. A TIL citada é responsável por auxiliar na comunicação da aluna surda com a professoras e alunos ouvintes. Na investigação, a pesquisadora deu o nome fictício de “Librinha dois” e essa profissional também foi entrevistada pela pesquisadora para descrever a ação no AEE junto a estudante surda. A TIL também esclareceu sobre o trabalho desenvolvido

frente ao projeto “Conto e Encanto Inclusivo” proposto nessa pesquisa, além da função desse espaço na escola e enquanto espaço formador para crianças surdas.

Assim sendo, a seguir abordamos a contribuição da contação de histórias para a participação e o aprendizado por meio dela, dos estudantes surdos nas dissertações analisadas.

5.3.3 Contribuição da contação de histórias para a participação e aprendizado dos estudantes surdos

A contribuição da contação de histórias ficou evidente nas dissertações analisadas bem como a participação dos estudantes surdos. Para tanto, mesmo com as barreiras citadas pelos participantes, a exemplo da falta de fluência na Libras do mediador da leitura, a escassez de materiais da Literatura Surda entre outros, as pesquisadoras concluíram que esses fatores não impossibilitaram de os alunos surdos tivessem ganhos significativos na aquisição da L1 e compreensão leitora.

Desse modo, referente a ação no AEE, a TIL que Carvalho (2016, p. 102) entrevistou faz um relato, e sobre sua fala, a pesquisadora relata que:

A intérprete Librinha dois³ reconhece o trabalho do atendimento educacional especializado como primordial para educação e inclusão da pessoa com surdez, por ser um espaço que viabiliza o acesso e a permanência dos alunos, que busca alternativas, recursos e serviços para beneficiar a inclusão do surdo no ensino regular, além de viabilizar formas de os momentos didáticos pedagógicos de atendimento em Libras, para o ensino da Libras e para o ensino da Língua Portuguesa, no caso de inclusão dos alunos surdos.

A pesquisadora realizou as intervenções que compõem a pesquisa na sala do AEE com a contação de histórias, cujo objetivo (garantir a inclusão) e o trabalho realizado na escola (ensino de Libras, em Libras e para ensino da Língua Portuguesa) é abordado na citação acima. Ela destaca também a fala de uma professora que menciona a alegria de ver a aluna surda participando das atividades e interagindo com os colegas.

As atividades realizadas após a contação envolveram várias linguagens, o português escrito, a Libras, a imagem e, assim, consideramos que tenham contribuído para a ampliação do vocabulário em Libras e da Língua Portuguesa por surdos e ouvintes.

As contribuições da contação de histórias na pesquisa de Oliveira (2019, p. 159) são relatadas pela pesquisadora da seguinte forma:

³ Carvalho (2016) nomeou uma aluna ouvinte que contou uma história como Librinha e a TIL como Librinha 2.

Acreditamos que o bom resultado com as oficinas seja em razão de, ao trabalhar com sujeitos surdos, percebê-los e tratá-los no campo da antropologia social, porque como docente, pesquisadora, professora, não os vejo como deficientes, mas como pessoas diferentes, com um potencial e capacidade de aprendizagem que precisa ser aproveitado e explorado respeitosamente. No caso da Literatura, a escolha de uma metodologia adequada para o ensino é o primeiro passo para que o aluno experimente novas descobertas no campo do imaginário, desenvolva e aprimore suas habilidades leitoras.

Diante do exposto, fica evidente que para que a prática da contação contribua para a aprendizagem dos alunos surdos é necessário um conjunto de ações, desde o planejamento, a metodologia, a escolha do livro, dentre outros. Precisa ainda, que os professores oportunizem experiências diversas com a literatura de um modo geral, principalmente a Literatura Surda, com práticas que permitam ao estudante desenvolver a língua portuguesa na modalidade escrita.

Para tanto, as considerações de Souza (2017) corroboram com as demais expostas anteriormente, quando destaca a atividade de contar histórias para crianças surdas como o centro das reflexões e ressignificações da prática em sala de aula. Além disso, essa prática permite que a criança surda efetivamente adquira a aprendizagem por meio dessa estratégia. (SOUZA, 2017). Assim sendo, a seguir será estudado sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa nas dissertações analisadas.

5.4 Ensino de Libras e Língua Portuguesa

A contação de histórias na perspectiva bilíngue oportuniza várias possibilidades, como o desenvolvimento da imaginação, a aquisição leitora bem como da Libras e Língua Portuguesa na modalidade escrita. As pesquisadoras que produziram essas dissertações trabalham a contação e também refletem sobre o ensino de Libras e Língua Portuguesa. Entretanto, na dissertação de Oliveira (2019) o ensino da língua não é delineado de maneira clara no decorrer da pesquisa.

Carvalho (2016) utiliza na contação de histórias, atividades planejadas (como palavras cruzadas em Libras, na qual era apresentado o desenho do sinal e o aluno escreveria o nome correspondente; reconhecimento dos sinais dos personagens fazendo uma ligação do sinal representado pelo desenho e a imagem do personagem, dentre outros). Com base nos fundamentos teóricos referentes à educação inclusiva e ao ensino, para a aquisição da Libras, não só pela aluna surda, mas pelos demais alunos ouvintes.

Na pesquisa de Souza (2017), ao analisar a prática da contação efetuada pelas professoras tanto da educação infantil como no ensino fundamental, fica evidenciado que ao:

[...] contar história para a aquisição prioritária de L1 e para compreensão de sequências textuais e imagísticas que criem significado para os alunos, a docente trabalha a L2 com maior frequência em outros momentos pedagógicos. Já Lara opta por contar histórias, preferencialmente, nas aulas de Libras e discrimina essa ação do ensino sistemático de L2, ao qual se vale de outros textos, ainda assim, apresenta léxicos da segunda língua quando os alunos apresentam interesse. (SOUZA, 2017, p. 200)

Na citação acima, estão sintetizadas pela pesquisadora as falas da professora da educação infantil e a do ensino fundamental. De acordo com Souza (2017) a professora do ensino fundamental costuma utilizar mais a L2 (a Língua Portuguesa), no entanto também trabalha a L1 (a Libras) durante a contação de histórias. Entretanto, ao assistirem as filmagens de Souza (2017) das aulas, a professora Lara (nome fictício atribuído à docente da educação infantil) confessa que em alguns momentos a sua prática se torna monolíngue.

Ainda sobre a fala das docentes analisadas por Souza (2017) notamos que a contação de histórias pelo olhar das professoras permite a ampliação do vocabulário e a compreensão das atividades propostas, influenciando na aquisição e desenvolvimento da L1 e conseqüentemente a aquisição de uma L2, como Português. (SOUZA, 2017)

Na pesquisa de Carvalho (2016) o foco maior se volta para a aquisição da L1 (ou seja, para o momento do AEE voltado para o ensino de Libras) para os alunos surdos. Assim, ao realizar a entrevista com os familiares e docentes, eles observam avanços no aprendizado da Libras, por meio da contação de história no AEE.

Sobre a contação da história de “A Bela e a Fera”, Carvalho (2016, p. 82) destaca que:

[...] os alunos aprenderam novos sinais, gostando e repetindo o sinal de “fera”. Aproveitamos, nesse dia, antes de iniciar as atividades, para conversar sobre a observação deles em sala de aula todos os dias com sinais que a intérprete faz em sala, bem como com os que já aprendemos anteriormente. Os alunos demonstram lembrar de quase todos, entre diálogos, saudações e cumprimentos.

Desse modo, fica evidente a possibilidade de aquisição da L1 por meio da contação de histórias, bem como as estratégias usadas pelo professor. As atividades realizadas após a contação que eram propostas pelas pesquisadoras, de acordo com os textos das dissertações, também contribuíram para a compreensão de ambas as línguas.

Oliveira (2019) apresenta em sua dissertação a reflexão acerca da habilidade de leitura por meio da contação de histórias e, em suas análises demonstra as possibilidades dessa prática.

Para que a realidade escolar, em relação à fruição do texto literário, com crianças surdas, seja modificada, é importante oportunizar aos professores experiências diversas com a literatura, atividades capazes de lhes propiciar a ludicidade, expansão do imaginário, encontros com gêneros e temáticas diversos, ferramentas para explorar os recursos linguísticos e estéticos da língua presentes nas narrativas, pois, para que o aluno desenvolva o prazer pela leitura de obras literárias, é fundamental que o docente seja um leitor apreciador do literário. (OLIVEIRA, 2019, p. 159-160)

Diante do exposto, faz-se necessário que o docente seja um professor contador que ultrapasse aquilo que está posto no livro, ou seja, que ele não se limite apenas a lê-lo, mas oportunize por meio dele a aquisição de leitura pelos alunos surdos, como Souza (2017) destaca em sua dissertação.

Oliveira (2019) explica que o ensino das duas línguas por meio da contação de histórias é possível, se para tanto, houver planejamento adequado, estratégias que incluam o aluno surdo e tornem esse momento acessível a todos. A pesquisadora pontua também, que é importante o contato da criança surda com a Literatura Surda, de modo que esse aluno através das histórias, reflita sobre as suas vivências.

Em síntese, consideramos que os trabalhos que foram elencados contribuem para nos referendarmos e construirmos caminhos para promover o ensino da Libras e da Língua Portuguesa na educação de surdos em classes inclusivas. Destacamos que não são “receitas”, mas possibilidades que precisam ser analisadas e adaptadas para fazerem parte dos planejamentos e práticas das escolas que tenham alunos surdos matriculados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada, configurada como revisão sistemática da literatura, possibilitou aprofundar os conhecimentos sobre a inclusão, bem como apreender sobre as possibilidades fomentadas pela contação de histórias na perspectiva bilíngue. Assim sendo, com a análise das dissertações que versam sobre essa temática, apesar de serem poucas, apresentaram oportunidades variadas para o uso da estratégia docente para o trabalho de ensino da língua mediado pela contação de histórias.

Contudo, antes de tratarmos das estratégias, é preciso destacarmos que para a promoção de práticas inclusivas, é necessário que o professor entenda essa forma de se conceber e implementar a educação, analise as particularidades e necessidades dos alunos, bem como identifique os profissionais (como o TIL e o professor do AEE), espaços (como a SRM) e serviços (a exemplo do AEE) que devem ser disponibilizados pela escola para subsidiá-lo a realizar práticas inclusivas. Logo, entendemos que trata-se de um trabalho que envolve toda a escola.

Entre as formas de mediar o entendimento dos estudantes sobre as individualidades do colega surdo e, ao mesmo tempo, contribuir para o seu desenvolvimento linguístico elencamos o uso da contação de histórias com um trabalho bilíngue, no qual a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa sejam trabalhadas e surdos e ouvintes aprendam esses sistemas linguísticos. Desse modo, torna-se necessário refletir sobre a prática da contação de histórias não só como uma prática inclusiva, mas sobre a sua contribuição para a aquisição pelo aluno surdo da Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2 em classes inclusivas.

Assim, a partir dos resultados obtidos nesse estudo, foi possível destacar que o professor pode utilizar a literatura como um meio para desenvolver a compreensão leitora, para a ampliação do conhecimento de mundo e a interação dos estudantes surdos e ouvintes.

Pelas experiências relatadas notamos que a relevância dessa prática – a contação de histórias - está em como o docente irá utilizá-lo na promoção da aprendizagem dos estudantes de modo a superar a desmotivação dos alunos quanto a leitura. Para tanto, ainda sobre os resultados por meio das dissertações analisadas, ficou evidente a necessidade de o educador estar em constante formação durante o exercício da docência de modo que possa buscar conhecimentos sobre a Língua de Sinais, sobre estratégias e recursos que possam ser usadas para mediar as contações de histórias em sala, de maneira a conhecer as necessidades educacionais dos seus alunos, incentivar a participação desses estudantes nas atividades mediadas em sala e em casa ou em outros espaços da escola.

Sobre os limites e possibilidades da aplicação da contação de histórias bilíngue salientamos que os limites para essa prática são: a escassez de materiais que envolvem a Literatura Surda e Literatura em Língua de Sinais e a falta de fluência em Libras das docentes. No entanto, esses fatores devem ser superados a fim de favorecer a inserção da contação.

Entre as estratégias de contação, em outras palavras, as possibilidades, foi possível observar resultados significativos quanto a contação de história na perspectiva bilíngue presente nas dissertações, como a participação/interação dos alunos, principalmente surdos; a interação entre surdos e ouvintes como também o desenvolvimento da leitura, seja através da sinalização e/ou da oralidade ou de atividades que envolvem a escrita.

Consideramos, assim, que a revisão sistemática apresentada teve relevância científica quanto aos estudos na área estudada, evidenciando as possibilidades para a compreensão leitora de alunos surdos por meio da contação de história, bem como a efetivação da inclusão. Como continuidade da pesquisa, em trabalhos futuros será possível realizar outras pesquisas tendo este estudo como percussor, na área da contação de história.

REFERÊNCIAS

ALVES, Carla Barbosa; ARAÚJO, Maria Isabel. Estudo de caso: atendimento educacional especializado para aluno com surdez na escola comum. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5., 2012, Uberlândia. **Anais [...]**. Uberlândia, 2012. p. 1-17.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula.; DAMÁZIO, Mirlene Macedo. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem Bilíngue na Escolarização das Pessoas com Surdez**. Brasília: MEC/SEESP/UFC, 2010.

ARAÚJO, Joelma Remigio; SOARES, Filipe Paulino. O direito dos surdos à educação: que educação é essa? *In: Estudos surdos: diferentes olhares*. Ana Dorziat (org.). Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 19-60.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Laurence Bardin; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOLDO, Jaqueline; SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. Literatura surda: uma questão de cultura e identidade. **Transversal: Revista em Tradução**, Fortaleza, v.4, n.7, p.79-92, 2018.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Diário Oficial da União, seção 1. Brasília, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-publicacaooriginal-39399-pe.html>. Acesso em: 01 set. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. **Presidência da República**. Brasília, DF, 17 de set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 26 maio 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011a. Diário Oficial da União, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 29 de março de 2020.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: do que estamos falando?** Rev. Centro de Educação. Rio Grande do Sul. 2011.

CARVALHO, Rosita Edler. Para além da diversidade, a diferença: diferença como identidade. *In: CARVALHO, Rosita Edler. Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5 ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 20-23.

CARVALHO, Martha Milene Fontenelle. **A arte de dizer da contação de história: expressão criativa no ensino da língua brasileira de sinais**. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Pau dos Ferros, 2016.

CORRÊA, Adriana Moreira de Souza; PIRES, Aparecida Carneiro; VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. Avaliação do aluno surdo na escola regular: pressupostos legais e experiências. **Revista Educação e Políticas em Debate**. v. 8, n. 2, p.123-140, mai./ago. 2019 - ISSN 2238-8346.

DINIZ, Fernanda; DAMASCENO, Kedma. **Da Vanguarda à Ditadura: literatura de encruzilhados**. Material elaborado para o uso no curso “Literatura cearense”, da Fundação Demócrito Rocha, Ceará. 2020. Disponível em: <https://cursos.fdr.org.br/course/view.php?id=31>. Acesso em: 01 fev. de 2021.

DONATO, Helena; DONATO, Mariana. Etapas na condução de uma Revisão Sistemática. **Acta médica**, Lisboa, p. 227 – 235, Mar. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda. **Educação Temática Digital (ETD)**, Campinas, v.7, n.2, p.98-109, jun. 2006.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. Material elaborado para uso na disciplina “Introdução aos Estudos Literários”, do curso de Licenciatura em Letras-Libras, na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Acesso em 02 set. de 2019. Disponível em: https://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificica/literaturaVisual/assets/369/Literatura_Surda_Texto-Base.pdf

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda **Cadernos de Educação**. Pelotas, n. 36, p. 155-174, maio/agosto. 2010.

LEGUARI, Daniela Holem; SANTOS, Gisele Minozzo. Literatura surda como recurso na construção da identidade surda. In: SALVADOR, Janice Aparecida de Souza *et. al.* **Estudos e reflexões sobre a língua brasileira de sinais**. Toledo: Editora Fasul, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2003

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira; OLIVEIRA, Guilherme Silva. Literatura surda e ensino fundamental: resgates culturais a partir de um modelo tradutório com especificidades visuais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 133, p. 1041-1058, out-dez., 2015.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Avonlea**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2020.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais**. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Amin; OLIVEIRA, Maria Lúcia Mansur Bonfim; CARVALHO, Ozana Vera Giorgini. **Um mistério a resolver: o mundo das bocas mexedeiras**. Ed: LSB vídeo, 2008.

OLIVEIRA, Carmen Elisabete. **Literatura surda infantil: uma via para além do silêncio**. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Oeste de Paraná, Cascavel, 2019.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. **História cultural dos surdos: desafio contemporâneo**. Curitiba, Editora UFPR, n. 2, p. 17-31, 2014.

PORTO, Shirley; PEIXOTO, Janaína. Literatura visual. **Revista Letras Libras**. p. 165-196, 2011. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/libras/wp-content/uploads/2017/02/Literatura-Visual.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020

ROSA, Fabiano Souto. **Literatura surda: criação e produção de imagens e textos**. Literatura, Letramento e Práticas educacionais: Grupo de Estudos e Subjetividade. Educação Temática Digital (ETD). Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006 – ISSN: 1676-2592.

SOUZA, Jaqueline Gomes. **Sessões reflexivas sobre a atividade de contar de histórias para surdos: contribuições para a ressignificação de práticas docentes**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência.) – Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

STROBEL, Karin. Os artefatos culturais do povo surdo. *In*: STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: ed da UFSC, p. 37-78, 2008.