

INES - INSTITUTO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

DESU - DEPARTAMENTO DE ENSINO SUPERIOR

MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Materiais bilíngues para crianças Surdas: oficinas de Libração de
Histórias

KEISSY SIBELLY MORAIS LIMITE

Rio de Janeiro

Abril /2022

KEISSY SIBELLY MORAIS LIMITE

Materiais bilíngues para crianças Surdas: oficinas de Libração de Histórias

Dissertação apresentada ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Pimentel

Rio de Janeiro

Abril/2022

FICHA CATALOGRÁFICA

KEISSY SIBELLY MORAIS LIMITE

Materiais bilíngues para crianças Surdas: oficinas de Libração de Histórias

Dissertação apresentada ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Claudia Pimentel

Rio de Janeiro, 01 de abril de 2022

Documento assinado digitalmente
gov.br Claudia Pimentel
Data: 04/04/2022 07:36:42 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br KEISSY SIBELLY MORAIS LIMITE
Data: 01/04/2022 18:29:16-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

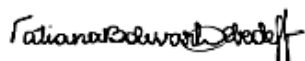
Presidente Prof^ª Dra. Claudia Pimentel Discente: Keissy Sibelly Morais Limite
CPF: [REDACTED] CPF [REDACTED]

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTIANE CORREIA TAVEIRA
Data: 04/04/2022 22:57:33 -0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Documento assinado digitalmente
gov.br LUIZ ALEXANDRE DA SILVA ROSADO
Data: 01/04/2022 21:18:19-0300
Verifique em <https://verificador.itl.br>

Prof^ª Dra. Cristiane Correia Taveira
CPF [REDACTED]

Prof^º Dr. Luiz Alexandre S. Rosado
CPF [REDACTED]



Prof^ª Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
CPF 551.778.160-87

Aprovada em: 01/04/2022

Dedico este trabalho ao futuro...

Às portas que ele me abrirá...

Aos professores que vão utilizá-lo em suas pesquisas e práticas docentes...

Às experiências que vou vivenciar a partir daqui...

AGRADECIMENTOS

Durante a minha trajetória acadêmica pude gozar do privilégio de ter o apoio e incentivo de algumas pessoas, que gostaria de deixar aqui, registrado o meu agradecimento.

A Deus, pela sabedoria que me é concedida todos os dias para realizar escolhas acertadas.

Ao meu pai, Cleosmário, por me indicar o caminho dos estudos, ser exemplo na conquista de ideais e destaque, independente da profissão que eu escolhesse.

À minha mãe, Gislene, por ter despertado a professora que sempre habitou em mim, por ter me ensinado a arte de construir materiais com as mãos, a autoria artística e a libertação da minha criatividade sem medo do erro.

Às minhas irmãs, Kethely e Kathy, pela parceria, apoio, escuta e conversas descontraídas durante essa caminhada.

Ao meu esposo, Lucas, pela compreensão da minha ausência e por proporcionar os necessários momentos de lazer.

A minha tia Beatriz, pelas trocas de experiências e incentivo na minha jornada acadêmica.

Aos meus professores ao longo da minha formação na Educação Básica, que são meus exemplos de docência. São muitos, mas destaco aqueles que mais me marcaram: Kátia, Patrícia, Helonar, Ana Cláudia e Cristiane.

Às minhas colegas de graduação, Gisiane, Maria Eva e Patrícia, que sempre acreditaram no meu potencial e me incentivaram a dar continuidade a carreira acadêmica.

Ao professor Diego do curso básico de Libras, por me ajudar nos estudos para o processo seletivo desse Mestrado.

Ao Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) pela iniciativa do Programa de Pós graduação stricto sensu que culminou no Mestrado Profissional em Educação Bilíngue.

Em especial aos líderes do Grupo de Pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda, os professores Alexandre Rosado e Cristiane Taveira, pelas experiências enriquecedoras, dentre as quais tive o privilégio de conhecer a pesquisadora Tatiana Lebedeff, o Programa Share Reading e aspectos da Gramática Visual.

À professora Cíntia que colaborou com sua experiência enquanto docente e pessoa surda na elaboração dos materiais bilíngues apresentados nesta pesquisa.

À professora Alessandra pela troca de opiniões, leitura atenta e por sua experiência com pesquisa sobre propostas pedagógicas e crianças surdas no INES.

Aos colegas da turma do Mestrado e aos Intérpretes que gentilmente colaboraram com a criação da proposta do sinal de Libração, bem como todas as trocas ao longo do curso.

À minha orientadora, Claudia Pimentel, que desde o início além de me orientar com maestria foi uma grande parceira.

À minha companheira de trajetória no mestrado, Vivian que hoje considero minha amiga pessoal, pela sábia escuta, conselhos e convivência que tornaram tudo muito mais significativo e leve.

Ao Núcleo de Educação de Surdos do município de Araruama pela receptividade.

Ao Centro de Educação Municipal Mario Revelles representado pela diretora, professoras, equipe de apoio pela parceria e claro às crianças.

Aos membros da banca de defesa que gentilmente aceitaram o convite e receberam esta pesquisa como material de relevância para os seus olhares.

“ Contar histórias não é apenas um jeito de dar prazer às crianças; é um modo de ampará-las em suas angústias, ajuda-las a nomear o que não podia ser dito, ampliar o espaço da fantasia e do pensamento. ”

Maria Rita Kehl

“O mundo mais bonito é sempre introduzido através da imaginação.”

Helen Keller

RESUMO

Os docentes ouvintes enfrentam alguns desafios para atuarem na Educação de Surdos, por isso, essa pesquisa se propõe a investigar este campo educacional com um recorte epistêmico dessa realidade, considerando a escola como *locus* privilegiado para esses estudos de processos educativos. Tem-se como objetivo geral propor e analisar passos para desenvolver oficinas de conto de histórias que contribuam com o trabalho de professores de crianças Surdas. Essa pesquisa tem um pano de fundo especial, por ter sido desenvolvida durante o período mais crítico da pandemia (Covid-19, 2020 – 2021) por isso as estratégias utilizadas e os resultados alcançados foram aqueles possíveis nesse cenário, mas que se revelaram práticos e acessíveis à docência. Os sujeitos da pesquisa são crianças Surdas da Classe Bilíngue de Surdos na cidade de Araruama/Rio de Janeiro, as famílias das crianças e a equipe escolar também colaboraram. Utiliza-se a metodologia da pesquisa-ação, que com base em Thiollent (2011) investiga, propõe e analisa resultados alcançados através da participação ampla dos membros, (que) produzindo uma mescla entre o conhecimento familiar, o social e o especializado. As pesquisas dos autores Taveira (2014), Rosado e Taveira (2019), Lebedeff (2007), Pimentel (2011), Pimentel (2016) são norteadoras das estratégias apresentadas. Os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa na ordem em que ocorreram são: aprofundamento teórico do campo da Educação de Surdos, Educação Infantil e Anos Iniciais, Literatura Surda, Gramática Visual; escolha do campo de pesquisa, com base na realidade e contexto da pesquisadora; elaboração de uma proposta de pesquisa de campo; preparação para inserção no campo; inserção no campo: contato através de entrevista com a equipe diretiva da Educação de Surdos no município de Araruama (RJ), entrevista com as professoras da Classe Bilíngue; definição da programação das Oficinas: escolha das histórias através de fichas de análise com critérios previamente definidos, gravação de vídeos com a Libração das histórias, planejamento das oficinas presenciais, contato com as famílias através de um grupo no *WhatsApp*; execução das Oficinas: análise de cada encontro presencial, anotações em Diário de Campo, registro em vídeo e fotografia; seleção das categorias de análise: estudo dos resultados da pesquisa; elaboração do produto final: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”. Como resultado identificou-se que todo o processo de interação entre a pesquisadora, as crianças, as suas famílias e a equipe escolar construiu materiais visuais e bilíngues orientadores para a prática de docentes interessados em realizar suas oficinas através da consulta ao produto final, com o objetivo de proporcionar aprendizagens significativas para as crianças.

Palavras-chave: Educação de Surdos. Literatura infantil. Formação de professores.

ABSTRACT

Listening teachers face some challenges to work in Deaf Education, so this research proposes to investigate this educational field with an epistemic cut of this reality, considering the school as a privileged locus for these studies of educational processes. The general objective is to propose and analyze steps to develop storytelling workshops that contribute to the work of teachers of Deaf children. This research has a special background, as it was developed during the most critical period of the pandemic (Covid-19, 2020 – 2021) so the strategies used and the results achieved were those possible in this scenario, but which proved to be practical and practical. accessible to teaching. The research subjects are Deaf children from the Bilingual Class of the Deaf in the city of Araruama/Rio de Janeiro, the children's families and the school team also collaborated. The methodology of action research is used, which, based on Thiollent (2011), investigates, proposes and analyzes results achieved through the broad participation of members, (which) produces a mix between familiar, social and specialized knowledge. The research of the authors Taveira (2014), Rosado and Taveira (2019), Lebedeff (2007), Pimentel (2011), Pimentel (2016) guide the strategies presented. The procedures developed throughout the research in the order in which they occurred are: theoretical deepening of the field of Deaf Education, Early Childhood Education and Early Years, Deaf Literature, Visual Grammar; choice of the research field, based on the reality and context of the researcher; elaboration of a field research proposal; preparation for insertion in the field; insertion in the field: contact through an interview with the management team of Education for the Deaf in the city of Araruama (RJ), interview with the teachers of the Bilingual Class; definition of the Workshop schedule: choice of stories through analysis sheets with previously defined criteria, recording of videos with the Libration of stories, planning of face-to-face workshops, contact with families through a WhatsApp group; execution of the Workshops: analysis of each face-to-face meeting, notes in a Field Diary, video recording and photography; selection of analysis categories: study of research results; elaboration of the final product: "Collection of bilingual materials for Libration Workshops". As a result, it was identified that the entire process of interaction between the researcher, the children, their families and the school team built visual and bilingual materials to guide the practice of teachers interested in carrying out their workshops by consulting the final product, with the objective of providing meaningful learning for children.

Keywords: Deaf Education. Children's literature. Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Arte Surda	43
Fotografia 1 Placa de Inauguração da escola	32
Fotografia 2 e 3 Proposta do sinal de Libração.....	43
Fotografia 4 Interação na rodinha.....	84
Fotografia 5 Monstrinhos confeccionados com papelão	86
Fotografia 6 Produção dos monstrinhos pelos alunos	87
Fotografia 7 Flyer da Oficina 1	88
Fotografia 8 Espaço das Oficinas: Teatro da escola	89
Fotografia 9 Nós e nossas produções	90
Fotografia 10 Interação com o livro	91
Fotografia 11 Brincadeira “seu mestre mandou”	92
Fotografia 12 Fotografia 15 tampa da caixa e materiais separados por Oficina: livros, flyer, jogos.	95
Fotografia 13 verso da tampa, fantoches, flip chart e adereços.....	95
Fotografia 14 caixa fechada com todo o material no seu interior.....	95
Fotografia 15 Espaço	98
Fotografia 16 Ambiente	98
Fotografia 17 Rodinha interativa	99
Ilustração 1 <i>Frame</i> com elementos da Gramática Visual	80
Ilustração 2 Os dez passos para Oficinas de Libração de Histórias.....	96
Imagem 1 Sinal de contemplar	73
Imagem 2 Sinal de reprovar	73
Imagem 3 Sinal de dormir assustado.....	74
Imagem 4 Sinal de dormir feliz	74
Imagem 5 Crianças interagindo com o vídeo	79
Imagem 6 <i>Frame</i> do vídeo “O domador de monstros”	81
Imagem 7 <i>Frame</i> do vídeo “A fábula da arca de Noé”.....	82

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Levantamento bibliográfico na revista Espaço.

Apêndice B – Entrevista com a coordenação do núcleo de Educação de Surdos de Araruama/RJ.

Apêndice C – Entrevista com as professoras da Classe Bilíngue.

Apêndice D – Apresentação da pesquisa.

Apêndice E – Ficha de análise de livros literários para crianças surdas.

Apêndice F – Roteiros de gravação dos vídeos.

Apêndice G – Roteiro Oficina 1.

Apêndice H – Roteiro Oficina 2.

Apêndice I – Roteiro oficina 3.

Apêndice J – Lista de *QR CODE* “Coleção de materiais bilíngues para oficinas de Libração”.

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO - A HISTÓRIA ANTES DA HISTÓRIA.....	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO – OS COMANDANTES.....	18
2.1 Educação de Surdos.....	18
2.2 Educação Infantil e Anos Iniciais.....	22
2.2.1 Educação de crianças Surdas.....	26
2.2.2 Educação de crianças Surdas no município de Araruama.....	28
2.3 Artefatos culturais Surdos e materiais bilíngues	33
2.3.1 Literatura Surda.....	38
2.3.2 Libração de Histórias.....	41
2.4 Gramática Visual.....	44
3 METODOLOGIA – PERCURSO DE VIAGEM	48
3.1 Procedimentos da Pesquisa.....	48
3.2 Participantes da pesquisa	52
3.2.1 Perfil etnográfico.....	53
3.3 Escolhas do campo de pesquisa e Preparação.....	54
3.4 Inserção no campo.....	57
3.5 Práticas de campo.....	59
3.5.1 Instrumentos de seleção de contos.....	61
3.5.2 Produção dos vídeos.....	63
3.6 Produto final: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”.....	64
3.7 Estratégias e Instrumentos de avaliação.....	65
4 RESULTADO E DISCUSSÃO - PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS	66
4.1 Produção de vídeos em Libras por professores ouvintes.....	73
4.1.1 Aspectos técnicos da gravação de vídeos.....	74
4.1.2 Gramática Visual.....	80
4.2 Aspectos da língua de sinais.....	83
4.3 Escolha das narrativas e proposta das Oficinas.....	84
4.4 Produção do produto: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”....	94
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – SERÁ QUE A VIAGEM TERMINOU?.....	102
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	111
ANEXOS.....	146

1. INTRODUÇÃO – A HISTÓRIA ANTES DA HISTÓRIA

Propomos um formato de conto de uma narrativa de viagem ao fundo do mar da pesquisa, da curiosidade e das inquietações de uma professora pesquisadora. A metáfora do conto do submarino serve como pano de fundo lúdico para a narrativa dessa dissertação. Em cada capítulo vamos abordar episódios da viagem de construção da pesquisa, que de fato se concretizou como um importante embarque na história de vida da pesquisadora. Desde a escolha do mestrado profissional, até a finalização das categorias de análise do campo, toda a trajetória é dissertada em formato acadêmico seguindo os padrões de um trabalho de conclusão de curso. Porém, buscamos manter uma linguagem prática para que de fato os conhecimentos aqui descritos como vivências, com base teórica e metodológica, sejam úteis para aqueles que se debruçarem na leitura dessa experiência acadêmica de uma professora-pesquisadora. Seja bem-vindo a leitura deste “conto acadêmico”, esperamos que ele inspire outros docentes a darem continuidade a sua formação.

Na minha experiência como aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), entre os anos de 2014 e 2018, percebi o quanto são superficiais os estudos sobre a língua de sinais e aspectos da comunidade Surda¹ nos cursos de licenciatura. Estes têm como objetivo formar professores para atuarem na Educação Básica e portanto, espera-se que os futuros docentes estejam preparados para o trabalho com todos os alunos, incluindo os Surdos², que em sua maioria, estudam em classes regulares. Espera-se que a formação desses profissionais vá além do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras), integrando o seu uso em sociedade, a Cultura Surda³ práticas de ensino que atendam às crianças Surdas.

¹ Segundo Couto (2005, p. 213) o fator determinante da identidade de um membro de qualquer comunidade é a língua. Então, de modo geral, considera-se membro da comunidade surda, todo indivíduo surdo ou não que use a língua de sinais para se comunicar.

² Escrevemos “Surdo” ou “Surda” com letra inicial maiúscula por compreendermos que o termo representa o indivíduo que utiliza a língua de sinais para se comunicar e que pertence à comunidade Surda.

³ Cultura Surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribui. Isso significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo. (STROBEL, 2009, p. 27).

Consciente da lacuna de conhecimentos sobre a Educação Bilíngue⁴ em minha formação básica/inicial, mas que ao mesmo tempo despertou meu interesse sobre o assunto, resolvi buscar uma formação continuada que ampliasse meus conhecimentos na temática de maneira prática e concisa. O mestrado profissional em Educação Bilíngue do Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos (DESU/INES) apresentou-se como uma oportunidade para que, através das pesquisas e construção desse trabalho, eu aprofundasse meus conhecimentos sobre a Educação de Surdos e suas interfaces.

Entre os anos de 2017 e 2021 atuei na equipe de professores do município de Araruama,⁵ uma cidade localizada na Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Trabalhei por 3 anos como professora da disciplina de Dinâmicas de Leitura, que tem como propósito despertar o prazer e o interesse pela leitura/literatura nas crianças. Então, o conto de histórias passou a ser parte da minha rotina de planejamento o que me levou a estudar estratégias sobre como contar histórias para diferentes públicos.

Escolhi como participantes dessa pesquisa-ação os alunos Surdos em processo de aquisição da Libras, incluídos em uma escola regular do município citado. Percebemos que os docentes ouvintes enfrentam alguns desafios para atuarem na Educação de Surdos, devido às lacunas de estudos da área ao longo de sua formação pedagógica. Por isso, como problema de pesquisa, pensamos quais são os passos para a Libração⁶ de Histórias para crianças Surdas? Vimos a necessidade de perceber e analisar métodos de ensino da língua de sinais que considerem o acesso à cultura, à literatura e à comunidade Surda, através de uma didática da empatia. Pautados nessa reflexão, a identidade das crianças será preservada, pois vamos ter como foco a construção das relações e seus resultados.

Tal realidade vai ao encontro da hipótese que funda a elaboração desse estudo: o conto de histórias é uma ferramenta poderosa para o ensino da Libras tanto na formação docente, quanto na infantil. Sendo a Educação Infantil e os Anos Iniciais as primeiras etapas da Educação Básica, a fluência em Libras e o conhecimento sobre a Cultura Surda, tornam-se importantes na formação do professor pedagogo. Buscamos

⁴ No contexto desta pesquisa nos referimos ao ensino em Libras como primeira língua e Português como segunda língua.

⁵ Conheça mais sobre a cidade no ANEXO A.

⁶ O estudo sobre este termo será apresentado no item 1. 3.2.

verificar se a estratégia das Oficinas de Libração, mostra-se como um caminho satisfatório para aprendizagem da Libras pelas crianças e como ferramenta possível para professores com pouca fluência em Libras, que é a realidade da maioria. Inclusive espera-se que o produto final dessa pesquisa, que será detalhado em seção específica, possa ser utilizado na formação de professores e pelos próprios docentes em suas aulas.

Para fundamentar esses estudos nos baseamos em autores que discorrem sobre a temática da Educação de Surdos, mas também sobre questões de conto de histórias, Literatura Surda e Gramática Visual sendo os principais: Lebedeff (2007), Taveira (2014), Campello (2008), Mourão (2016), Delmar (2016), Rosado e Taveira (2019) e Pimentel (2011). Ao longo da dissertação suas contribuições vão tecendo uma base teórica que alia-se às práticas da pesquisa.

Com base nas necessidades que percebemos no campo da Educação de Surdos, por parte dos professores ouvintes que estão no processo de aquisição da fluência na língua de sinais e inserção na comunidade Surda, propomos esta pesquisa com o objetivo geral de contribuir com a investigação e análise do processo de organização das Oficinas de Libração de Histórias que elencamos como estratégia basilar. Nesse sentido, observamos e relatamos todo o desenvolvimento dos trâmites para que essas Oficinas fossem possíveis em tempos de pandemia⁷, com alunos da Classe Bilíngue⁸ de uma escola pública do município de Araruama/RJ. Buscamos contribuir com o desenvolvimento das crianças, não somente na língua de sinais, mas na comunicação como um todo, através da construção de um produto científico, respaldado em bases teóricas fortes e refletido na prática da pesquisadora e nos resultados obtidos, além de contribuir com estratégias para professores e futuros professores de crianças Surdas.

No capítulo dois trazemos o Referencial Teórico, minuciosamente descrito e subdividido em seções e subseções para melhor compreensão, com os seguintes

⁷ A Pandemia Sars-Cov-2, COVID - 19 é a disseminação mundial de uma doença nova, esse termo é usado quando um surto afeta uma região e rapidamente se espalha por diferentes continentes, de pessoa para pessoa, ininterruptamente.

⁸ "IX - classes bilíngues de surdos - classes com enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instrução e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua;" (BRASIL, 2020, art. 2º)

temas: Educação de Surdos; Educação Infantil e Anos Iniciais; Educação de crianças Surdas; Educação de crianças Surdas no município de Araruama; Artefatos culturais Surdos e materiais bilíngues; Literatura Surda; Libração de Histórias; Gramática Visual. Destacamos o Programa de Leitura Compartilhada aplicado na Gallaudet University (EUA) pesquisado por Lebedeff (2007) que sucintamente consiste em estratégias de conto de histórias pelos pais de crianças Surdas e os estudos de Taveira (2014) que adapta essas estratégias para o ambiente escolar, como bases desta pesquisa. No item sobre a Educação de Surdos (1.1) o Programa será melhor explicado, bem como disponibilizado em Anexo seus princípios.

No capítulo três, destinado a Metodologia, explicamos como desenvolvemos cada etapa da pesquisa. Este também está organizado em seções e subseções, intituladas: Procedimentos da pesquisa; Participantes da pesquisa; Perfil etnográfico; Escolha do campo de pesquisa e Preparação; Inserção no campo; Práticas de campo; Instrumentos de seleção de contos; Produção de vídeos; Produto Final “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”, Estratégias e instrumentos de avaliação.

O quarto e último capítulo dessa dissertação destina-se aos Resultados e Discussões da prática da pesquisa, onde discorreremos sobre a produção dos vídeos em Libras por professor ouvinte; aspectos técnicos da gravação dos vídeos; Gramática visual na prática; aspectos da língua de sinais; Escolha das narrativas e proposta das Oficinas e, por fim, a produção do produto “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”.

Em seguida, temos as Considerações Finais, com nossas últimas palavras e conclusões, a respeito de todo o processo vivenciado. Optamos por esta organização, porque consideramos esses títulos como mais relevantes para o contexto da pesquisa, mas reconhecemos que eles não se esgotam aqui, e que cada um deles poderia ser aprofundado em outros inúmeros títulos, dada a complexidade de cada item.

O objetivo geral consistiu em propor e analisar passos para o conto de histórias que contribuam com o trabalho de professores de crianças Surdas. Essa pesquisa tem um pano de fundo especial, por ter sido desenvolvida durante o período mais crítico da pandemia (Covid-19, 2020 – 2021) por isso as estratégias utilizadas e os resultados alcançados foram aqueles possíveis nesse cenário em contexto específico

de uma Classe Bilíngue de Surdos em Araruama/RJ. Já os objetivos específicos envolveram conhecer o funcionamento da educação de Surdos no município de Araruama para sugerir práticas de aprendizagem da Libras através da Libração de Histórias. Pensamos no desenvolvimento da linguagem, nas habilidades de expressão corporal e na comunicação entre os sujeitos da pesquisa, buscando ampliar o acesso das crianças Surdas à Literatura e contribuir para ampliar o vocabulário e as suas vivências. Elaboramos passos para a organização de oficinas de Libração de histórias, que caracterizam um produto científico experimentado nesta pesquisa e possível de ser aplicado como modelo mesmo por professores em contato inicial com a língua de sinais, sendo prático para o uso no “chão das escolas” brasileiras.

Partindo do lugar de fala enquanto professora-pesquisadora ouvinte, esta pesquisa defende a propagação da Libras tanto no contexto da formação docente, quanto na atuação do professor, nos âmbitos escolares e entre os familiares, Surdos ou ouvintes, ou seja, a língua de sinais em ampla circulação. Isso abrange todas as atividades da escola sendo comunicadas em Português e em Libras para as famílias das crianças tanto Surdas quanto ouvintes e essa interlocução como uma ferramenta de interação entre toda a comunidade.

A seguir daremos continuidade ao “conto” dessa história, iniciando pelos aspectos históricos da Educação de Surdos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO – OS COMANDANTES

2.1 Educação de Surdos

O campo da Educação de Surdos possui um histórico marcado por lutas para garantia de direitos, mudanças sociais, enfrentamento de preconceitos e criação de metodologias de ensino. Segundo Lacerda (1998) somente no início do século XVI começaram a existir estudos sobre as capacidades de aprender dos Surdos, através de procedimentos pedagógicos. Nessa época o propósito da Educação de Surdos era desenvolver seu pensamento, adaptá-los ao mundo ouvinte para que fossem melhor aceitos e pudessem conviver na sociedade junto com os ouvintes. Por isso, o foco era na língua oral e escrita, com a justificativa de que se os Surdos não podiam ouvir a língua, então, deveriam vê-la com os olhos. O método oralista tem três elementos principais: o treinamento auditivo, a leitura labial e o desenvolvimento da fala, também o uso da prótese individual que amplifica os sons, com o objetivo de aproveitar os resíduos auditivos do aluno Surdo, possibilitando aos mesmos a comunicação oral (SILVA, 2003).

Já no século XVIII a perspectiva francesa denominada Gestualismo, criada pelo abade Charles M. De L'Epée, que estudava uma língua de sinais usada por Surdos, pretendia ensinar sinais para os educadores comunicarem-se com seus alunos Surdos para ensinar-lhes a língua majoritária. Nesse período o abade fundou uma escola para Surdos, onde alguns deles se destacaram e tornaram-se professores de outros alunos Surdos. Com o avanço das práticas pedagógicas voltadas para os Surdos, aconteceu em 1878, o I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos, em Paris, no qual foram realizados debates sobre os avanços até o momento. O II Congresso Internacional aconteceu em Milão e foi um marco na Educação dos Surdos, pois teve como objetivo dar força de lei às propostas oralistas da época. Após longos debates, as decisões tomadas no Congresso de Milão definiram o oralismo como prática educativa aceita para o ensino de Surdos. A única oposição clara feita ao oralismo foi apresentada por Gallaudet que, desenvolvendo nos Estados Unidos um trabalho baseado nos sinais metódicos do abade De L'Epée, discordava dos argumentos apresentados, reportando-se aos sucessos obtidos por seus alunos (LANE, 1989).

Com o Congresso de Milão termina uma época de convivência tolerada na educação dos surdos entre a linguagem falada e a gestual e, em particular, desaparece a figura do professor surdo que, até então, era frequente. Era o professor surdo que, na escola, intervinha na educação, de modo a ensinar/transmitir um certo tipo de cultura e de informação através do canal visogestual e que, após o congresso, foi excluído das escolas. (LACERDA, 1998, p. 5)

Posteriormente na década de 60, após muitos casos de insucesso na educação de alunos Surdos, os resultados das pesquisas sobre as línguas de sinais passaram a ter destaque novamente. Nesse período iniciou-se, nos Estados Unidos, o uso da abordagem Comunicação Total, que segundo Costa (1994, p.103)

[...] utiliza a Língua de Sinais, o alfabeto digital, a amplificação sonora, a fonoarticulação, a leitura dos movimentos dos lábios, leitura e escrita, e utiliza todos estes aspectos ao mesmo tempo, ou seja, enfatizando para o ensino, o desenvolvimento da linguagem. Portanto a Comunicação Total é um procedimento baseado nos múltiplos aspectos das orientações manualista e oralista para o ensino da comunicação ao deficiente auditivo.

Estudos comparativos entre o Oralismo e a Comunicação Total, revelaram que o uso da língua de sinais melhorava a compreensão e comunicação dos alunos, mas eles ainda apresentavam dificuldades em expressar emoções e sentimentos fora do contexto escolar. Na Comunicação Total apesar do uso da língua de sinais, o objetivo ainda era o ensino da língua oral, através da oralização, por isso os alunos ainda apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Na década de 90 surge a proposta bilíngue, que segundo análises de Dias (2006, p. 42)

não privilegia uma língua, mas quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas; portanto, não se trata de negação, mas de respeito; o indivíduo escolherá a língua que irá utilizar em cada situação linguística em que se encontrar.

O bilinguismo considera as características e opiniões dos próprios Surdos, de acordo com o seu processo educacional e proporciona o ensino da Libras como língua principal para em seguida ou concomitantemente ensinar a língua escrita majoritária. Esse é o modelo defendido e aprimorado nos dias atuais, inclusive na legislação, porém, ressaltamos que as filosofias, princípios e estratégias do Oralismo e da Comunicação Total não desapareceram, mas caminham juntos atualmente. Aqui no Brasil, a Língua Brasileira de Sinais - Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão através da Lei 10.436 de 24 de abril de 2002 e do Decreto

5.626 de 2005 e no Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Uma das estratégias do PNE visa:

garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; (BRASIL, 2014, estratégia 4.7)

Outros estudos têm tido relevância ao abordarem aspectos da construção da cultura e identidade do sujeito Surdo. Do ponto de vista epistemológico cabe destacarmos os aspectos visuais da comunicação que são

As técnicas, recursos e perspectivas utilizados nos aspectos da visualidade na educação de Surdos, estão relacionados com o uso da “visão”, em vez da “audição”, sendo que a imagem na “apreensão do estímulo visual” e perspectiva emergem de acordo com forças bidimensionais e tridimensionais. Esses processos exigem uma nova forma de pensar o nível perceptivo e o processamento visual daquilo que rodeia o sujeito Surdo e qual seu olhar sobre o mundo no processo de ensinar e aprender. (CAMPELLO, 2008, p. 136)

Entre a relação dos sujeitos da pesquisa e do pesquisador percebemos que a visualidade assume um lugar de destaque dentro da ética, estética e percurso de campo. O protagonismo do sujeito Surdo tem sido a bússola para a pesquisa de estratégias no campo da Educação de Surdos e a visualidade mostra-se como integrante indissociável pois

O uso de linguagem visual e das modalidades da forma visual e das combinações, dos hibridismos que denotam as características da visualidade, é uma questão de sobrevivência dos surdos, dos seus costumes e do compartilhamento de práticas desses sujeitos, em comunidade. (TAVEIRA, 2014, p.77)

Como estratégia que reúne aspectos da visualidade, comunicação, interação e cultura, nos inspiramos na prática de Contação de Histórias do Programa de Leitura Compartilhada aplicado na Gallaudet Universty (EUA), o qual a pesquisadora Lebedeff (2007) visitou, realizou pesquisas e explica que

inicialmente foi desenvolvido e implementado por David Schleper, Jane Fernandes e Doreen Higa em 1993 na Hawai Center for the Deaf and Blind, escola de surdos no Havaí, ao descobrirem que nenhum dos pais ouvintes lia livros para seus filhos surdos (Delk e Weidekamp, 2001). Posteriormente, em 1999, o Gallaudet University's Laurent Clerc National Deaf Education Center,

centro de desenvolvimento de projetos educacionais e tecnologia da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos, resolveu patrocinar e padronizar o projeto, desenvolvendo treinamentos de coordenadores locais para expansão do programa para escolas e professores em nível nacional. (LEBEDEFF, 2007, p. 6)

Esse programa teve como objetivo principal ensinar, aos pais e cuidadores de crianças Surdas, a lerem para elas em Língua Americana de Sinais, através de estratégias eficazes para uma leitura compartilhada de qualidade. Ao perceberem os desafios das famílias de crianças Surdas, foram desenvolvidas estratégias para agir em prol da comunicação delas.

No Programa de Leitura Compartilhada, a principal estratégia de ação foi um *kit* disponibilizado pela escola às famílias para as práticas do projeto que incluía: um livro de história, um folder com os 15 princípios em diferentes idiomas (conheça os quinze princípios no ANEXO B), uma fita cassete com vídeo explicando os 15 princípios e orientando os pais sobre a preparação e o conto das histórias. Esse era um material com foco nas famílias e não nas crianças. Para acompanhar os resultados as famílias recebiam um tutor/intérprete enviado pela escola semanalmente, para fazer a tutoria da família e trocar o kit de livro. Dentre os 15 princípios destacamos alguns e descrevemos como foram adaptados para esta pesquisa:

Princípio 1. Traduzir histórias usando a língua de sinais: Escolhemos três histórias do contexto infantil, escritas em Português e traduzimos para a Libras, segundo proposto por esse princípio, uma tradução não de palavra por palavra, mas focada nos conceitos e contextos dentro dos padrões da Gramática da Libras.

Princípio 2. Manter ambas as línguas visíveis: Mantivemos a língua de sinais em evidência com o sinalizante no centro da tela e adicionamos a legenda em Português.

Princípio 10. Usar estratégias para a manutenção da atenção: Buscamos construir materiais como fantoches para chamar a atenção das crianças, bem como alternativas de edição dos vídeos, cores e ilustrações para produzir uma experiência visual rica que prendesse a atenção, mas tendo o cuidado para não gerar uma poluição visual.

Princípio 11. Usar o contato visual para convocar a participação da criança: No momento das Oficinas o olho no olho foi fundamental para estabelecermos uma comunicação e interação com as crianças.

Princípio 14. Fornecer um ambiente positivo e de apoio: Instigamos a participação livre das crianças, atentos aos seus argumentos, expressões e gestos, deixando-as à vontade em todos os momentos da Oficina.

Através desse Programa voltado para o Conto de Histórias pelos pais em casa, adaptamos com base nos estudos de Taveira (2014) para a Libração em ambiente escolar, executada entre professores e crianças Surdas. Ele foi escolhido porque é uma estratégia que tem como objetivo central o conto de histórias literárias, acolhendo ouvintes e crianças Surdas. Taveira (2014) vem adaptando para os ambientes escolares, pesquisado e orientado pesquisas sobre a adaptação dos princípios aos espaços escolares. No site do grupo do grupo de pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade Surda”, do qual ela é líder juntamente com o também pesquisador Alexandre Rosado, é possível consultar o seu acervo de pesquisas pessoais bem como aquelas desenvolvidas por seus alunos orientandos dos cursos de formação de professores. Taveira (2014) reflete que

é preciso “olhar com olhos de ver” se há outras práticas que estão ocorrendo diante de novos fatores, tais como a forte tendência autobiográfica do surdo, a construção de narrativas surdas em uma linguagem própria, o que envolve não somente a língua de sinais ou língua escrita (portuguesa). (TAVEIRA, 2014, p. 124)

Por isso, nos baseamos em seus estudos, pois estão em consonância com nossos pressupostos de valorização das diferentes expressões do sujeito Surdo, tendo como estratégia a Libração de Histórias em ambiente escolar. Portanto, nossas bases científicas são pautadas em Lebedeff (2007) e Taveira (2014) para propormos as estratégias aqui apresentadas, com foco em crianças no processo de aquisição da língua de sinais que estão nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

2.2 Educação Infantil e Anos Iniciais

Iniciamos essa subseção com as considerações de Lacerda (2019) sobre infância, pois antes de nos aprofundarmos nas legislações que fundamentam o campo de pesquisa, faz-se necessário pensar nos sujeitos que o compõem, no caso, crianças Surdas.

A infância constitui uma das etapas de vida singular no desenvolvimento humano e exerce impacto considerável sobre as demais etapas. Dessa forma o atendimento aos sujeitos que se encontram nessa etapa de vida precisa ser devidamente respeitado e assegurado, também, pelos sistemas de ensino, por meio de uma proposta e um projeto pedagógico que expressem uma concepção de educação comprometida com a formação integral dos sujeitos. (LACERDA, 2019, p. 67)

Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2020) atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB, 2013) que se complementam de acordo com a etapa de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). Outros documentos fundamentais são a Constituição da República Federativa do Brasil (CF, 1998) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Lacerda (2019) considera que as legislações que tratam da educação de crianças

Apontam para a necessidade de abandonar a visão assistencialista na realização do trabalho diário junto às crianças pequenas, indicando como metas de qualidade ações lúdicas e interativas que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças em creches e pré-escolas para que tenham um atendimento educacional adequado às diferentes faixas etárias e ao seu contexto sociocultural. (LACERDA, 2019, p. 51)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), Artigo 4º, definem criança como

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010).

Outro documento norteador é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) que vem para superar a fragmentação perdida nas demais legislações e estabelece, para a Educação Infantil, a concepção do educar e cuidar como atividades indissociáveis; os campos de experiências; objetivos de aprendizagem de acordo com a faixa etária e direitos de aprendizagem. Organiza ainda os eixos estruturantes das práticas pedagógicas: interações e brincadeiras, estes também são encontrados na DCNEI, ou seja, a BNCC reafirma os princípios da DCNEI.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996) determina como finalidade da Educação Infantil “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da

família e da comunidade.” (BRASIL, 1996, art. 29). A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Divide-se em: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 e 5 anos. Sendo a matrícula obrigatória para as crianças ao completarem 4 anos de idade. Ou seja, apesar da creche ser parte da Escola Básica, apenas a pré-escola é obrigatória. A oferta da creche existe, como competência, principalmente, dos municípios. (LDB, 1996, art. 29). Sobre o desenvolvimento do trabalho nos anos iniciais a BNCC (2017) postula que

ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BNCC, 2017, p. 57)

Essa etapa deve ser uma continuidade da Educação Infantil, portanto organizada em torno dos interesses manifestados pelas crianças, respeitando-as como sujeitos histórico e de direitos, garantindo o aprendizado através da experiência. Com vistas a alcançar seu desenvolvimento global, devem ser asseguradas medidas para manter um percurso contínuo de aprendizagens, tanto entre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, quanto entre os anos de escolaridade do Ensino Fundamental, visando a consolidação das aprendizagens por meio de aplicações práticas (BNCC, 2017, p. 58). Por isso propomos as Oficinas respeitando o interesse das crianças, entendendo que mesmo sendo alunos do Ensino Fundamental, ainda precisam ter seus direitos assegurados a uma infância lúdica e aprendizado através da experiência.

A BNCC (2017) organiza o Ensino Fundamental em 4 áreas do conhecimento: linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e ensino religioso. As atividades humanas são

mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (BNCC, 2017, p. 63)

Percebemos que o documento enfatiza a língua de sinais como um tipo de linguagem verbal de modalidade visual-motora, capaz, tanto quanto a linguagem oral, de interação, comunicação e construção do sujeito e destaca que

No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. (BNCC, 2017, p. 70)

Esse reconhecimento pautado no documento, revela um avanço para a propagação da língua de sinais e fortalece seu enquadramento dentro da área de linguagens, que tem com um de seus componentes curriculares a Língua Portuguesa, que por sua vez abrange o eixo leitura, interessante para esta pesquisa, pois esse eixo não envolve apenas o Português mas sim “as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos⁹ e de sua interpretação.” (BNCC, 2017, p. 71). Percebemos que a leitura pode ter objetivos distintos, seja para fruição estética, com fins de pesquisa, embasamento de discussões e opiniões, desenvolvimento de projetos pessoais. No contexto dessa pesquisa levamos em consideração a leitura para fruição, aprendizagem lúdica e contextualizada, com foco nas crianças Surdas. O documento ressalta ainda que os objetivos de aprendizagem são de cognição, ou seja, aquilo que o aluno precisa alcançar.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. (BNCC, 2017, p. 68)

Inclusive a possibilidade autoral que as pessoas adquiriram com as ferramentas digitais que são pautadas na Base como integrantes das práticas escolares, para uso de professores e alunos. Portanto não apenas conhecer e assistir, mas proporcionar as crianças experiências com a gravação de vídeos em língua de sinais, nos quais elas assumem o lugar de construtoras ativas de cultura em sua aprendizagem.

A criança no centro de seu processo de educação é um dos pressupostos estabelecidos na BNCC (2017), apesar de ser mais específico no contexto da

⁹ São textos com muitos elementos, como imagens, ícones e desenhos. Nos meios digitais apresentam diferentes composições e exigem do leitor uma leitura contextualizada.

Educação Infantil, ressaltamos a importância de ser também considerado ao longo do Ensino Fundamental, visto que ainda trata-se do ensino para crianças. Nossa proposta parte desse princípio, com intencionalidade educativa e coloca a criança como participante ativa das Oficinas, oportunizando o reconto, suas próprias produções e manifestações.

Essa intencionalidade consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BNCC, 2017, p. 39)

A Libração de histórias proporciona o trabalho com diferentes experiências a partir das narrativas escolhidas, sendo possível abranger práticas de higiene pessoal, cuidados com a natureza, respeito às diferenças, dentre tantos outros temas, além da interação entre os interlocutores do processo de contação e suas diferentes expressões de comunicação, dentre elas a língua de sinais.

2.2.1 Educação de crianças Surdas

Tendo como referência a Educação Básica pública, contextualizamos o ensino de crianças Surdas. Segundo Lacerda (2019) são várias as diretrizes e leis que orientam as políticas públicas para a Educação de Surdos: a Lei nº 10.098/94, principalmente no capítulo VII que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (Resolução CNE/CEB nº 2 /2001); as Leis nº 10.098/2000, nº 10.436/02, a Lei 13.146/15 e o decreto 5626/2005. Essa legislação tem como objetivo orientar ações nos âmbitos federal, estadual e municipal, principalmente no que se refere à educação de pessoas Surdas.

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior. (BRASIL, 2005, art. 14)

O decreto 5626/2005 destaca a formação de professores para atuarem com alunos Surdos. Para crianças na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em “escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos Surdos e ouvintes, com professores bilíngues” (art. 22, inciso I). Em ambas as etapas da Educação Básica é preconizada a presença do professor bilíngue e não do profissional tradutor/Intérprete, pois essas crianças encontram-se em uma fase em que a relação direta e afetiva com o professor é altamente relevante para o seu desenvolvimento.

O § 1º do artigo 22, do referido decreto define Escola e Classe Bilíngue como “aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo” (BRASIL, 2005). Para atuar como professor bilíngue na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a formação profissional “deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue.” (BRASIL, 2005, art. 5º)

Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que visa viabilizar a formação bilíngue.(BRASIL, 2005, art. 5º, §1º)

Apesar deste decreto ter sido publicado há mais de dez anos, ainda são muitos os esforços necessários para a formação de professores realmente bilíngues. “A escola de que os Surdos precisam, defendida no Decreto nº 5.626/05 e a escola real oferecida aos Surdos ainda hoje são bastante diferentes” (LACERDA, 2019, p. 30). Segundo a autora o motivo dessa discrepância entre legislação e realidade vincula-se a uma forma equivocada dos princípios da educação inclusiva, tidos apenas como inserir os alunos Surdos na rede regular, “que é pensada e organizada para alunos ouvintes”. Cabe uma reflexão sobre a organização dessa educação, que precisa de Base Curricular, Parâmetros e Currículos específicos para o seu público, não adaptados, mas pensados especificamente para os Surdos. Concordamos com a afirmação de que “a legislação pode induzir ações, mas elas só serão eficazes se de fato a condição linguística especial do Surdo foi compreendida e ações para a criação de uma efetiva escola bilíngue forem implementadas” (LACERDA, 2019, p. 30).

Recentemente a LDB (1996) foi alterada por meio da Lei 14.191/2021 que incluiu o capítulo V-A, que define a Educação Bilíngue de Surdos¹⁰ como modalidade de educação, estabelece padrões básicos de ensino e formação docente. Reconhecendo que o processo para plena formação de professores bilíngues requer tempo e replanejamento dos cursos de professores, sugerimos que o professor ouvinte pode se preparar para trabalhar com crianças Surdas, também com estratégias como utilizar o apoio de vídeos produzidos previamente, materiais bidimensionais e tridimensionais, buscar praticar a língua de sinais com o apoio de pessoas Surdas, inclusive professores Surdos. Trataremos dessas estratégias ao longo desta pesquisa, ao assumirmos o lugar de fala enquanto professora ouvinte em processo de formação para oferecer em conjunto com a instituição de ensino a educação de qualidade que todas as crianças merecem em convívio juntas, sem exclusão, tendo suas especificidades linguísticas ou de qualquer natureza respeitadas e valorizadas.

A seguir vamos conhecer um pouco sobre a Educação de crianças Surdas em Araruama/RJ, analisando a legislação e como o município se organiza quanto a educação das crianças Surdas.

2.2.2 Educação de crianças Surdas no município de Araruama

Araruama tem como documentos legislativos a Lei Orgânica Municipal (LOM, 1996), o Plano Municipal de Educação (PME, 2015), Regimento Escolar Municipal (REM, 2016) e a Proposta Curricular Municipal (PCM, 2020). Estes normativos são as diretrizes para o Projeto Político Pedagógico, Proposta Curricular e Regimento elaborado por cada instituição pública do município. No que tange a Educação Básica, a LOM (1996) estabelece que

O Município na elaboração de seu Plano de Educação, levará em consideração os Planos de Educação da União e do Estado, de duração Plurianual, visando à articulação e o desenvolvimento do ensino, em seus

¹⁰ “o bilinguismo pode ser analisado como o resultado da aquisição natural ou do processo de aprendizagem formal de duas línguas (FELIPE, 2012, p. 5)”. Ou seja, aqui tratamos do termo bilíngue: Libras como língua principal do sujeito Surdo brasileiro e Português como segunda língua.

diversos níveis, e a integração das ações do Poder Público que conduzam a: I – erradicação do analfabetismo; II – universalização do atendimento escolar; III – melhoria da qualidade de ensino; IV – formação para o trabalho; V – promoção humanística, científica e tecnológica do País; (LOM, 1996, art. 162)

Percebemos que Araruama tem como princípios a legislação nacional, adaptada à realidade local, mas respeitando as diretrizes, normatizações e princípios estabelecidos para a Educação Básica dos brasileiros. A LOM (1996) fixa ainda os deveres do município para com a educação dentre os quais está o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino e o atendimento em creche e pré-escolar para crianças de zero a seis anos de idade (LOM, 1996, art. 161). Conforme atualização da LDB (1996) atualmente esse atendimento pré-escolar abrange crianças até os cinco anos de idade, aos seis anos inicia-se o Ensino Fundamental.

Esta pesquisa não considera as pessoas Surdas como deficientes, porém, algumas normativas ainda incluem-nas nessa categoria. Apesar da luta da comunidade Surda para desvincular-se do termo “deficiência”, pois consideram-se como usuários de uma comunicação diferente que implica diferença linguística e não uma deficiência, ainda assim a Educação de Surdos muitas vezes está incluída na educação especial, que tem como público-alvo pessoas “deficientes, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (LDB, 1996, art. 58). Lacerda (2019) nos traz uma consideração importante sobre o assunto ao ressaltar que, antes de qualquer “nomenclatura”, as crianças são crianças, sujeitos históricos que têm opiniões e precisam ter espaço para manifestá-las. As crianças Surdas devem ter seu lugar na sociedade, serem vistas sobretudo como crianças.

Na atualidade, considera-se que crianças com deficiência, crianças surdas, são antes de tudo crianças e devem conviver com as outras em ambientes cotidianos com sua complexidade habitual, e não mais ser mantidas isoladas e interagindo em um mesmo pequeno grupo por muitos anos, o que as leva a restringir o seu desenvolvimento em termos de habilidades e conhecimentos. Considera-se que a educação especial não pode mais ser olhada como um sistema paralelo ao ensino regular; deve, sim, fazer parte dele como um conjunto de recursos pedagógicos e de serviços de apoio que facilitem a aprendizagem de todos os alunos em turmas regulares. (LACERDA, 2019, p.52)

O PME (2015) tem como base o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) para estabelecer as metas, diagnósticos e estratégias municipais. Dentre as estratégias/ações para a Educação Infantil (meta 1) está

Priorizar o acesso à educação infantil e desenvolver a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas, o braile para alunos cegos e a transversalidade da educação especial; (PME, 2015, estratégia 13)

Esse é um dos primeiros registros formais na legislação municipal que evidencia a educação dos Surdos. Concernente a inclusão (meta 4) o município atende 90% do total de indivíduos moradores da cidade que têm direito ao atendimento e determina como estratégia/ação 5 para o cumprimento dessa meta:

Ofertar a educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos. (PME, 2015, estratégia 5)

Já o Regimento Escolar da Educação Básica (REEB, 2016) da rede municipal de Araruama, ressalta que

As Escolas Municipais têm como finalidade difundir e aprimorar a educação nas comunidades nas quais estão inseridas, consoante as diretrizes e bases da educação nacional e em conformidade com o Projeto Político Pedagógico, as metas, os planos e os programas municipais, mediante a garantia das condições materiais e de pessoal, indispensáveis ao pleno desenvolvimento discente e ao trabalho dos profissionais que nela atuam. (REEB, 2016, art. 5)

Mais uma vez a legislação municipal destaca seu compromisso em seguir as normas nacionais, respaldando-se nelas para a organização do sistema de ensino. O documento define como um dos objetivos norteadores da Educação Municipal o aperfeiçoamento das “formas de comunicação, a Língua Portuguesa e a Língua Brasileira de Sinais, consideradas como expressão da cultura nacional” (REEB, 2016, art. 8, alínea c). O artigo 30 que trata das atribuições docentes, em seu inciso XVII, esclarece aquelas específicas do professor intérprete de Libras que incluem

a) efetuar a comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, por meio da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS para a Língua Portuguesa oral e escrita e vice-versa; b) interpretar em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e Língua Portuguesa nas atividades didáticas, pedagógicas e culturais desenvolvidas nas Unidades Escolares, viabilizando o acesso aos conteúdos curriculares obrigatórios e afins; c) atuar no apoio à acessibilidade, aos serviços e às atividades afins das Unidades Escolares; d) auxiliar, em conjunto com o Docente Regente e Equipe de Suporte Pedagógico, no

desenvolvimento de estratégias de flexibilização de objetivos, conteúdos, estratégias, de tempo e métodos, propondo recursos e materiais didáticos, quando necessário. (REEB, 2016, art. 30)

Acerca da organização do Ensino Fundamental no município, o documento esclarece que estrutura-se da seguinte forma: “Ensino Fundamental I: ciclo sequencial, constituído dos 1º, 2º e 3º Anos de escolaridade. 4º e 5º Anos de escolaridade. Ensino Fundamental II: do 6º ao 9º Anos de escolaridade” (REEB, 2016, art. 63).

Percebe-se que os três primeiros anos do Ensino Fundamental constituem-se de um ciclo com progressão continuada, com o objetivo de alfabetização e letramento das crianças. Sobre a educação especial o documento legisla sobre o seu funcionamento através do Atendimento Educacional Especializado¹¹, Salas de Recursos Multifuncionais¹², Salas de Atendimento Especializado¹³. Dentre as previsões de promoção e provisão da Secretaria de Educação de Araruama (SEDUC) para o funcionamento da Educação Especial está o professor intérprete de Libras (REEB, 2016, art. 74, inciso XI).

O documento que norteia e normatiza o funcionamento da Classe Bilíngue em Araruama foi elaborado por uma equipe multiprofissional e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação. A pesquisadora teve acesso a esse documento e apresenta a seguir os principais pressupostos da Classe:

A Classe Bilíngue surgiu com o foco inicial em atender as crianças Surdas no ciclo de alfabetização. Teve início em 2018.1 na escola de Educação Infantil: Centro Municipal de Educação Mário Revelles Castanho,¹⁴ como um projeto intitulado “Uma nova história na Educação de Surdos”, tendo como público-alvo alunos Surdos

¹¹O AEE é um serviço da Educação Especial desenvolvido na rede regular de ensino que organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos discentes, considerando as suas necessidades específicas (REEB, 2016, art. 70, § 1º)

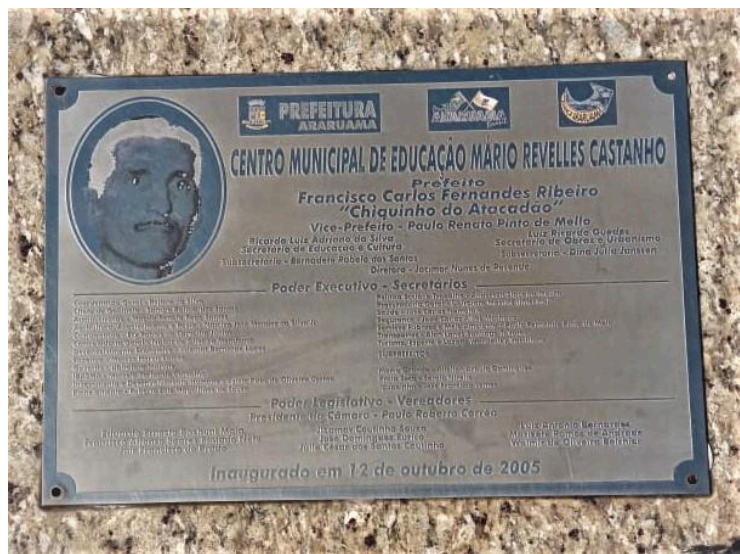
¹² A Sala de Recursos Multifuncionais destina-se ao Atendimento Educacional Especializado – AEE. § 1º. O atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais é ofertado para garantir o AEE complementar à escolarização. (REEB, 2016, art. 35)

¹³ A Sala de Atendimento Especializado destina-se ao discente que, em função de suas especificidades e graves comprometimentos, requer atenção individualizada, recursos, apoio intenso e contínuo e adaptações curriculares tão significativas que a sala regular não provê. (REEB, 2016, art. 39)

¹⁴ Conheça mais sobre a escola no *Facebook*: <https://m.facebook.com/profile.php?id=100023474023740>

matriculados no Ensino Fundamental I. A fotografia 1 mostra a placa de inauguração da escola:

Fotografia 1- Placa de Inauguração da Escola



Fonte: produção da autora

No primeiro ano de funcionamento da Classe Bilíngue foi estipulado o atendimento máximo de 5 alunos, número variável de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos. O projeto inicial previa a implementação de duas Classes Bilíngues: uma para os alunos do 1º ao 3º ano e outra para alunos do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, porém, apenas a primeira Classe entrou em funcionamento até o momento. Baseia-se nas seguintes legislações: LDB 9394/1996; Lei 10.436/2002; Decreto 5626/2005; Deliberação CME nº 01/2011; Lei Brasileira de Inclusão 13146/2015; Plano Nacional de Educação/meta IV.

Dentre os objetivos da Classe estão:

Valorizar a Libras como língua materna e o aprendizado da Língua Portuguesa; Diagnosticar o conhecimento linguístico em língua de sinais e Língua Portuguesa; Construir e elaborar uma proposta de ensino buscando implementar mudanças de comportamento e conhecimento, mudanças a serem construídas conjuntamente; Proporcionar o letramento bilíngue de modo que se identifique como sujeito em seu meio social – escola, família e sociedade; Propiciar um ambiente para o desenvolvimento da aprendizagem. (ARARUAMA, 2018).

Segundo esse documento, a Classe Bilíngue tem como metodologia a abordagem bilíngue, na qual a Libras e a Língua Portuguesa escrita são vistas além dos aspectos linguísticos, fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e semântica, tendo os componentes histórico-culturais, textuais e pragmáticos explorados. O bilinguismo proposto é aquele que destaca a liberdade do aluno se expressar em uma ou em outra língua e participar de um ambiente escolar que desafie seu pensamento e exercite sua capacidade perceptivo-cognitiva.

Com este projeto pretende-se colaborar com a construção de ações coletivas para a melhoria do rendimento escolar dos alunos, acreditando e apostando na educação e na transformação através do aprendizado da Libras, do entendimento da cultura e identidade Surda, minimizando os dados relacionados à aprendizagem que acarretam a evasão escolar. Buscando o resgate da identidade, viabilizando a aprendizagem da Libras e permitindo ao aluno um aprendizado significativo, satisfatório e respeitoso (ARARUAMA, 2018).

A Proposta Curricular do município (2020) sofreu alterações para se adequar às peculiaridades advindas da pandemia do COVID-19 e atender as normativas educacionais para os anos letivos de 2020/2021. As adequações incluem o funcionamento da Classe Bilíngue, a qual atende as crianças Surdas entre 6 e 8 anos de idade. “Os alunos da Classe Bilíngue receberão atividades adaptadas confeccionadas pela professora bilíngue e serão acompanhados através de vídeo chamada, *WhatsApp* e Plataforma” (PCM, 2020, p.13). Percebemos que essa produção de materiais adaptados pela professora é inspirada nos artefatos Surdos, ou seja, em materiais usados pelos Surdos na educação de crianças Surdas, alguns exclusivos e não apenas adaptados.

2.3 Artefatos culturais Surdos e materiais bilíngues

O conceito de Artefatos segundo Strobel (2009) refere-se às produções de um sujeito, de acordo com suas peculiaridades, modos de vida, identidade, construções e ações sobre o mundo, indo além de produções materiais. Perlin e Strobel (2014, p. 26) completam dizendo que “dentro da história cultural dos Surdos há vários artefatos culturais como a experiência visual, a linguística, a literatura Surda, a vida social e esportiva, as artes, políticas e outros.” Strobel (2007, p. 11) especifica ainda que uma

das formas de propagação da Cultura Surda acontece pelos Artefatos Surdos, e que “os surdos designam como seus artefatos culturais os seus Líderes Surdos, a Língua de Sinais, a Experiência Visual, a História dos Surdos, a Arte Surda (teatro, piada, poesia, artes plásticas, obras literárias produzidas pela comunidade surda.)”.

Sobre o conceito de Cultura Surda, Strobel (2009) reflete que

Cultura surda é o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de torná-lo acessível e habitável, ajustando-o com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das “almas” das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos do povo surdo (STROBEL, 2009, p. 22).

A antropologia também nos traz os estudos da cultura, mais recentemente com base na etnografia, que é o estudo de campo. Não realizamos uma pesquisa etnográfica, mas utilizamos um de seus instrumentos para coletar dados: o Diário de Campo. Por isso, percebemos que ao inserir-se no campo junto com o grupo estudado, o pesquisador toma um lugar diferente do que acontecia anteriormente quando a única opção do pesquisador era o estudo a partir de informações obtidas através de terceiros, pois o recurso do Diário de Campo permite que o pesquisador utilize seus registros escritos para realizar análises posteriormente. O Diário de Campo é um recurso importante para resgatar as memórias do que foi possível observar e registrar no campo.

Para Geertz (2008, p. 4), numa visão antropológica, o termo cultura é essencialmente semiótico¹⁵. O autor defende que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e assume a cultura como sendo essas teias e a análise delas. Por isso, ela não se caracteriza como uma ciência experimental, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado.

Geertz (2008, p.59) salienta que “não apenas as ideias, mas as próprias emoções são, no homem, artefatos culturais”, ou seja, os sentimentos, o olhar, o humor, as atitudes são representações simbólicas que, muitas vezes, materializam-se e ambas as formas de expressão humana são consideradas Artefatos.

¹⁵ A semiótica é o estudo dos signos que são todos os elementos que representam algum significado e sentido para o ser humano, abrangendo as linguagens verbais e não-verbais. estuda como o indivíduo atribui significado a tudo ao seu redor. Seu objeto de estudo é amplo porque consiste em qualquer tipo de signo social. Por exemplo: as artes, os gestos, a religião.

Submetendo-se ao governo de programas simbolicamente mediados para a produção de artefatos, organizando a vida social ou expressando emoções, o homem determinou, embora inconscientemente, os estágios culminantes do seu próprio destino biológico. (GEERTZ, 2008, p. 35)

Ao elaborar seus modos de vida o homem constrói-se, produz cultura e conseqüentemente artefatos de diferentes tipos, que influenciam inclusive no seu desenvolvimento físico e biológico. Sendo a cultura relativa à lógica e ao comportamento que têm sentido no interior de determinado grupo humano, não é possível hierarquizá-la como superior e inferior ou povo civilizado e povo primitivo, assim como não é possível dizer que um povo tem cultura e o outro não tem.

Nesse sentido, uma das características importantes para o estudo antropológico é a impregnação por parte do pesquisador dos códigos simbólicos presentes no grupo estudado. O pesquisador precisa compreender as formas simbólicas que o grupo possui. Outra característica importante é a necessidade de se familiarizar com o estranho ao mesmo tempo de se estranhar aquilo que é familiar, isso ajuda a relativizar os conceitos, as categorias e os conteúdos culturais estudados.

Percebe-se que a Cultura Surda não é homogênea, pois existem diferentes grupos de pessoas Surdas, dentro do grupo que chamamos de comunidade Surda. Portanto, temos que na visão antropológica o artefato Surdo é produzido na comunidade Surda¹⁶, ou seja, cada agente de cultura tem a capacidade de produzir seus próprios artefatos. Por exemplo: artefatos indígenas são indígenas, porque são produzidos pela comunidade de índios. Os artefatos culturais Surdos são produções originais de sujeitos da comunidade Surda, que emergem de suas construções identitárias, recontam as suas histórias, fundamentam seus princípios, expressam suas singularidades e são o produto de seus significados. Construindo um conjunto de artefatos multiculturais e multimodais que não são isolados dos ouvintes, mas integrantes da comunidade humana, formando um arcabouço rico e histórico para (da) humanidade.

¹⁶ Formada por sujeitos surdos e não surdos, codas (filhos de pais surdos) que integram um grupo geral que constrói culturas, no sentido amplo do termo: como resultado das experiências de gerações anteriores, comportamento social, sistemas de comunicação e sistema simbólico no qual são construídos e compartilhados significados. Além do uso da língua comum, a língua de sinais, seja como L1 ou L2, a defesa dos direitos das pessoas surdas e a luta para alcançá-los.

No ambiente escolar com crianças Surdas é possível encontrarmos diferentes artefatos Surdos que são produzidos por elas mesmas, seus líderes Surdos e integrantes da Comunidade Surda. Taveira (2014, p. 234) no capítulo 6 da sua tese intitulado “Análise dos recursos/produtos da prática pedagógica: artefatos surdos” cita e analisa alguns artefatos Surdos que encontrou nas escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro, que fizeram parte da sua pesquisa. Citaremos alguns nos quais nos inspiramos para a produção dos materiais desta pesquisa:

Formas visuais em movimento em vídeo e computação gráfica seriam linguagens híbridas entre o visual, o sonoro e o verbal. Objetos tridimensionais utilitários para manipulação e uso, seriam de categoria híbrida, pois têm uma condição tátil, corporal, aliada ao visual. Imagens visuais seriam um híbrido entre o visual e o gestual e trazem a marca do gesto de sua produção. Performance pode ser considerada verbo-visual, e tem a presença da narrativa, e consequentemente, verbal, mesmo sem fala. (TAVEIRA, 2014, p. 234, 235, 236)

Além desses artefatos, ao longo do capítulo citado, a autora descreve placas informativas confeccionados com a fotografia dos alunos realizando o sinal de palavras do cotidiano e a escrita da palavra em Português, o uso de jogos de perguntas e respostas com apoio de imagens e explicações em Libras pela Instrutora, vídeo de divulgação, vídeo reportagem, vídeo-aula, vídeo-enciclopédico, vídeo narrativo. (TAVEIRA, 2014) Todos esses artefatos foram produzidos por Instrutores dos alunos Surdos. “O Instrutor Surdo lidera a organização dos artefatos a serem utilizados. Como um colecionador de artefatos surdos, tais como vídeos, histórias, desenhos, jogos, o mesmo pretende dar maior ênfase à língua de sinais.” (TAVEIRA, 2014, p. 255). Utilizamos como inspiração e base científica a análise da autora a esses artefatos Surdos, e buscamos nesta pesquisa produzir uma “Coleção de materiais bilíngues para as Oficinas de Libração”, de acordo com os princípios da visualidade e respeitando os ideais Surdos, pois

Ser Surdo é ser uma pessoa de determinado tipo e que exerce uma exigência moral e profissional sobre nós, ouvintes, obrigando-nos a valorizá-lo e a tratá-lo de acordo com o que têm direito. Direito este que perpassa a compreensão, a discussão e a vivência de etapas necessárias para a criação de formas originais de letramento visual. (TAVEIRA, 2014, p. 337)

Então o planejamento e confecção dos nossos materiais são baseados nas experiências visuais, na Cultura Surda, nas produções de Surdos, no Direito das crianças Surdas a uma educação de qualidade. As reflexões sobre os materiais

produzidos estão detalhadas no capítulo 3, mas adiantamos que eles evidenciam: as formas visuais (vídeos em Libras e legendados); objetos tridimensionais (fantoques, livros, fantasias); Imagens visuais (*flyers* de divulgação, os livros das histórias, a fotografia dos autores) e performance (a própria pesquisadora é a atriz sinalizante nos vídeos). Para a gravação dos vídeos com a Contação de histórias a pesquisadora buscou auxílio de uma professora Surda, tanto para analisar a Gramática da língua quanto a sua performance, pois “é necessário também que os professores ouvintes recebam ‘treinamento’ de contação de histórias dos contadores surdos (LEBEDEFF, 2003, p. 14).

Chartier (2002) comenta em seus estudos sobre suportes de mídia e as transformações para o formato digital que o material didático é elaborado de acordo com o tipo de suporte utilizado para promover um conteúdo específico, esclarecendo que o texto ou vídeo inexistem fora dos suportes materiais selecionados e produzidos para sua leitura e/ou visão. Portanto, o material bilíngue que propomos nesta pesquisa, articula a Libras como língua principal e a Língua Portuguesa escrita como língua secundária, para promover o acesso aos conteúdos, no caso as histórias literárias. Tivemos como norteador das nossas produções os artefatos produzidos pelos sujeitos Surdos e a Comunidade Surda, principalmente aqueles relacionados com a Arte Surda, que inclui dentre outros a Literatura. Os materiais produzidos nesta pesquisa, não são considerados artefatos Surdos por serem produzidos por uma pessoa ouvinte, mas sim materiais bilíngues com foco em crianças Surdas.

Felipe (2012) explica os conceitos de Bilinguismo e Educação Bilíngue, vamos destacar bilinguismo para esclarecermos o termo “materiais bilíngues” que se refere às produções desta pesquisa.

O bilinguismo é um fenômeno que pode ser analisado a partir do indivíduo, da família e da comunidade local, podendo ser individual ou social (Felipe, 1989, 1990), o que implica relações de poder, ideologias e questões de políticas educacionais para implementação de propostas bilíngues em uma sociedade que já possui uma língua majoritária. (FELIPE, 2012, p. 2)

A autora explica que o bilinguismo pode ser incipiente ou equilibrado, sendo o primeiro aquele em que o domínio de uma das línguas é maior e o segundo quando o domínio de ambas as línguas acontece de forma equilibrada. No caso desta pesquisa, temos o foco na produção de materiais bilíngues por sujeitos ouvintes no processo de tornarem-se professores bilíngues para o trabalho com crianças Surdas. Portanto o nosso foco não é uma análise minuciosa de medir o bilinguismo dos sujeitos, ou classifica-los mas importa percebermos os processos de produção e reflexões sobre como aconteceu uma prática de Oficinas de Libração em período de pandemia, por uma professora-pesquisadora da própria prática.

Partindo desse pressuposto, consideramos, para efeitos desta pesquisa que materiais bilíngues são aqueles que têm em destaque a língua de sinais e em segundo plano a língua portuguesa, tendo como princípios de sua elaboração a análise das concepções do sujeito Surdo, sua cultura, identidade, a visualidade e os próprios artefatos produzidos pela Comunidade Surda.

2.3.1 Literatura Surda

Mourão (2016, p.32) afirma que “Na literatura ocorre uma travessia, onde são produzidos os conceitos que não têm uma única definição, tal como uma única caracterização de linguagem literária, de objetos estéticos e ficcionais.” Esses últimos se constituem como integrantes da Literatura Surda, com diferentes definições literárias, estéticas e lúdicas. Mourão (2016) cita ainda outros elementos que formam a Literatura Surda como: o sujeito Surdo, a identidade Surda¹⁷ e a Cultura Surda¹⁸, o povo Surdo¹⁹ e a Comunidade Surda²⁰, a visualidade²¹, os personagens Surdos, a história e a experiência. Através da experiência literária como ferramenta mediadora,

¹⁷ O ser surdo, assumir-se e constituir-se como surdo.

¹⁸ Conjunto de tudo que envolve a surdez e os indivíduos surdos.

¹⁹ Sujeitos surdos ligados por suas origens, histórias e línguas, que não necessariamente moram no mesmo local.

²⁰ Surdos, ouvintes usuários da língua de sinais, intérpretes envolvidos com a Cultura Surda que vivem em determinada região ou local.

²¹ Aspectos do ver, da organização e interpretação de imagens com pensamento imagético.

o professor abre uma oportunidade para o desenvolvimento comunicativo das crianças, além de proporcionar-lhes uma ampliação do conhecimento de mundo, da cultura e favorecer a interação com os colegas. Segundo Pimentel (2011)

O objeto de estudo, que antes era a língua, passa a ser também a linguagem, a interação verbal, e as concepções de linguagem que sustentam as práticas. Aspectos como a atividade simbólica, a função dos signos e a questão da ideologia ganham relevância em estudos que tomam a linguagem como constitutiva do sujeito. (PIMENTEL, 2011, p. 32)

Ressaltamos que a construção de uma identidade, requer autoria, autonomia e envolvimento, pois proporciona aos indivíduos o poder de serem mais ativos em suas ações ou mais submissos, a depender dos estímulos recebidos, para além da língua os sujeitos precisam desenvolver sua linguagem e comunicação. “Na medida em que a condição linguística especial do Surdo é respeitada, aumentam as chances de ele se desenvolver e construir novos conhecimentos de maneira satisfatória, em contraponto a uma inclusão sem qualquer cuidado especial.” (LACERDA, 2019, p. 38).

Percebe-se que a literatura extrapola os livros e o ato de contar suas histórias, ela incide nas culturas dos povos como registro de suas construções históricas, refletindo através de seus personagens, no caso das narrativas Surdas todo o contexto que envolve esse povo. Ao mesmo tempo que esses elementos são diferentes, eles são complementares e construtores da Literatura Surda como um artefato da Cultura Surda, no qual o Surdo é o protagonista. “O modelo Surdo ensina/transmite formas de ser Surdo, identidade Surda e língua de sinais, empoderando e transmitindo à criança Surda a autoestima e a aquisição da linguagem” (MOURÃO, 2016, p. 195). A Literatura Surda é completa em todos os aspectos. O autor define também três tipos de Literatura Surda, a saber:

- Adaptação: quando uma história sofre adaptações ao ser interpretada/traduzida para a língua de sinais ou para o público ao qual se destina, buscando identificar-se com aspectos culturais do público alvo.
- Tradução de Português/Libras: tradução sem modificações na narrativa, apenas passa de uma língua para outra uma história que já existe.
- Produção: criação de histórias em Libras por Surdos ou ouvintes bilíngues, essas produções estão de acordo com a cultura, os costumes e vivências dos seus receptores.

A Literatura Surda possui três modalidades: a escrita (em Língua Portuguesa e/ou *Sign Writing*), a leitura de imagens (apenas com ilustrações) e a língua de sinais (através de vídeos). Inclui ainda a literatura escrita SOBRE Surdos, a literatura escrita POR Surdos e a literatura EM língua de sinais. Esta última, como um dos ramos da Literatura Surda, merece destaque especial, para não se confundir com as outras. Entre as diferenças das literaturas, temos que a literatura EM língua de sinais pode ser realizada tanto por Surdos quanto por ouvintes usuários da língua de sinais, diferente da Literatura escrita POR Surdos, que é produzida apenas por Surdos. Porém, Mourão (2016) explica que devido a Literatura EM língua de sinais, também ser realizada em língua de sinais elas possuem características comuns, a saber: modalidade visual gestual linguística, tradução intermodal e interlinguística, além de recursos linguísticos como fonética, incorporação de personagens, velocidade, ritmo, classificadores, neologismos, cinemática visual, entre outros.

Em síntese, Karnopp, (2006, p. 102) considera que

Literatura surda é a produção de textos literários e sinais, que entende a surdez como presença de algo e não como falta, possibilitando outras representações de surdos, considerando-os como um grupo linguístico e cultural diferente.

Ressaltamos ainda o Hibridismo na Literatura Surda, que faz parte da Cultura Surda. Estas são híbridas, heterogêneas, quer dizer, não existe uma cultura “pura”, pois todas são a mistura de várias culturas. Por isso, alguns artefatos culturais são considerados híbridos, como por exemplo a história do Curupira Surdo, analisada por Branco e Mourão (2019, p.169) no livro “Curupira Surdo” que é “uma adaptação, ou seja, uma história já conhecida, antiga, mas com algumas modificações. São estas modificações que vão tornar a obra um artefato cultural híbrido.” As modificações das quais os autores falam, são aquelas feitas para que o personagem Curupira, antigo conhecido do folclore brasileiro, tenha características de uma pessoa Surda, como utilizar a Libras para se comunicar, estar inserido em um ambiente de índios ouvintes, que utilizam uma língua própria, precisar de um intérprete (no caso uma arara) para se comunicar com outros ouvintes, a descoberta da surdez do Curupira pelos seus pais, dentre outros fatos comuns aos Surdos. Porém as bases narrativas permanecem sendo as originárias da cultura ouvinte, o que dá a característica do hibridismo a obra.

Campello (2008, p. 137) complementa que

Os itens relacionados são as realidades dos artefatos culturais que se predomina sobre a identidade enquanto sujeito Surdo, as línguas de sinais, os aspectos da visualidade na educação de Surdos, a história cultural, a arte Surda, a literatura Surda, a interculturalidade e muitas pesquisas e investigações que surgiram, e ainda surgem, sobre o sujeito Surdo na contemporaneidade.

Os artefatos culturais Surdos são objetos de estudos e aprofundamento, requerem análise crítica, pois são intrínsecos à surdez e por isso complexos. O hibridismo e a interculturalidade os constituem, mas ao mesmo tempo possuem a originalidade e a singularidade dos sujeitos Surdos. Nesta pesquisa manteremos o foco nas construções literárias e suas adaptações para a atuação em campo. A seguir trataremos da Libração de Histórias como estratégia para contar histórias para crianças Surdas em ambiente escolar.

2.3.2 Libração de Histórias

Ao ouvir o termo Libração em um curso denominado “Conto de Histórias para crianças Surdas”²², resolvi me debruçar em pesquisas para compreender a origem da palavra, bem como seu significado. Entre os dias 01 e 30 julho de 2020, optei por realizar o levantamento geral em revistas online com maior ênfase nas publicações da revista Espaço²³, um dos periódicos do INES por ser referência em publicações semestrais de estudiosos da Comunidade Surda, diferentes contextos da surdez, estudos sobre língua de sinais, Cultura Surda e afins. Neste período não encontrei estudos que remetesse ao termo. Consideramos textos entre os anos de 2012 à 2019, a tabela com os resultados dessa pesquisa pode ser consultada no APÊNDICE A.

Percebe-se que são poucos os títulos focados no conto de histórias para crianças Surdas e inexistentes as pesquisas com o termo Libração, na fonte pesquisada. No Google, encontrei alguns significados em dicionários online, cujo

²² Curso promovido pelo grupo de Pesquisa: “Educação, mídias e Comunidade Surda” seus líderes: Cristiane Taveira e Alexandre Rosado em parceria com a professora Claudia Pimentel. A pesquisadora Tatiana Lebedeff participou como uma das convidadas do curso e pude conhecê-la bem como a sua pesquisa. Em: maio de 2021. Carga horária de 25 horas. Link do Grupo de Pesquisa: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/2021/09/>.

²³ Periódico Acadêmico-Científico do Instituto Nacional de Surdos. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/index>

termo Libração significa equilíbrio, ato de librar-se, ou seja, equilibrar-se. Na astronomia refere-se a um movimento que a lua realiza, que permite tornar alternadamente visíveis e invisíveis os bordos do disco lunar. Não foi encontrado nada que ligasse o termo ao conto de histórias ou a Libras.

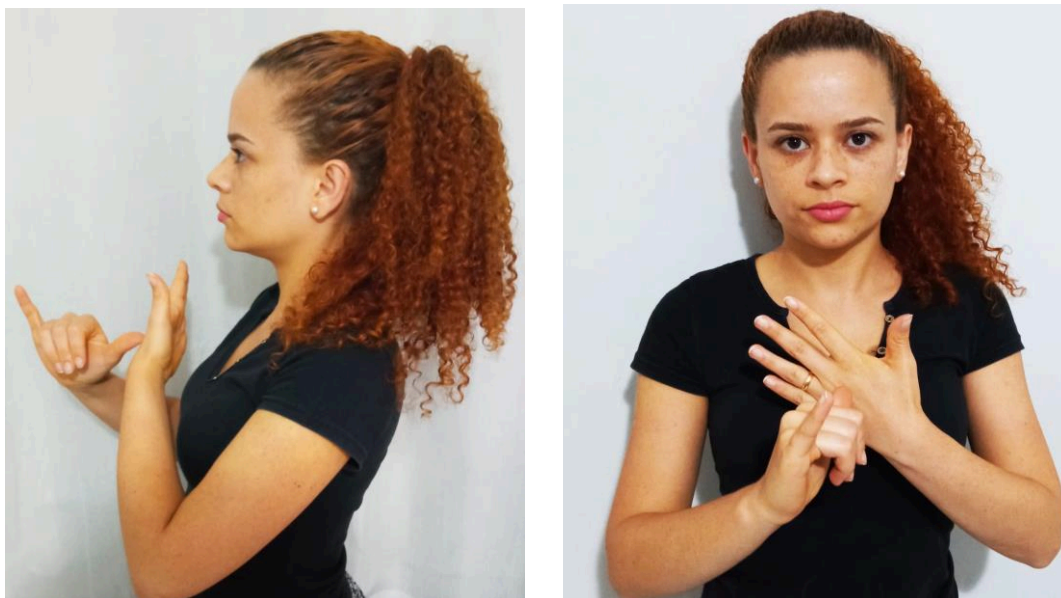
Aprofundando os estudos, encontrei as pesquisas sobre linguística da professora doutora Tânia Amara Felipe, que especificamente em 1997 publicou na Séries Atualidades Pedagógicas, n. 4 para o MEC, o artigo intitulado “Introdução à Gramática da LIBRAS” (p. 89), no qual explica diferentes aspectos de construção e composição da Libras. A autora destaca aspectos gramaticais que tangem a formação de palavras. Em português, temos o radical, os sufixos e os prefixos. No caso da palavra Contação, temos o radical CONTA e dele parte a formação de novas palavras, através da derivação sufixal. Por exemplo, se acrescentamos o sufixo ÇÃO, que se refere a ação, temos a palavra Contação. Temos que o mesmo ocorre com a palavra Libração. Porém, compreendemos que esta advém da sigla Libras, que significa Língua Brasileira de Sinais, a transformamos em um substantivo próprio e ao adicionarmos o sufixo ÇÃO, ela passa para a classe gramatical dos verbos, tornando-se um verbo de ação, que se refere a ação de contar histórias em Libras, ou seja, Libração.

Em parceria com um grupo de colegas Surdos do mestrado, alguns intérpretes de Libras e uma professora Surda, a pesquisadora propôs a criação de um sinal para o termo central dessa pesquisa: Libração²⁴. Essa criação se deu através de conversas escritas e chamadas de vídeo em um grupo de *WhatsApp*, com base em pesquisas sobre a etimologia da palavra, citada anteriormente, a experiência dos membros da comissão e objetivos da pesquisadora. Considera-se que a palavra Libração e o processo de feitura da proposta de um sinal são processos híbridos de construção de um produto híbrido, afinal constitui-se de um artefato elaborado por Surdos e ouvintes em uma relação de simbiose²⁵ entre culturas, vivências e pontos de vista de sujeitos diferentes. As fotografias 2 e 3 demonstram o sinal:

²⁴ Veja o vídeo com o sinal e nos créditos são adicionados os nomes dos membros da comissão de criação da proposta do sinal: <https://youtu.be/fZgJ33Zk5YQ>

²⁵ De acordo com o Dicionário online de Língua Portuguesa o significado de Simbiose que traduz o sentido utilizado neste texto é: “Associação de dois ou mais seres que, embora sejam de diferentes espécies, vivem conjuntamente, com vantagens recíprocas e são caracterizados como um só organismo: o líquen é a simbiose de uma alga e de um cogumelo.” <https://www.dicio.com.br/simbiose/>

Fotografias 2 e 3. Proposta do sinal Libração / produção da pesquisadora



Fonte: produção da autora

Continuando, vamos utilizar uma arte Surda, da artista Surda Warren Miller, para exemplificar a relação entre o acesso da criança Surda à Língua de Sinais, aos contextos narrativos e o termo Libração.

Figura 1. Arte Surda



Fonte: MILLER, W. Arte Surda.
Disponível em: <https://proincluir.org/surdez/cultura-surda/>.

Essa ilustração faz alusão à brincadeira popular de “telefone sem fio”, de modo que as mãos saem de uma lata, passam pelos olhos e se comunicam com as mãos

Ou seja, o encontro dos membros da Comissão da Proposta do Sinal de Libração se deu de forma harmoniosa, com benefícios acadêmicos para todos os envolvidos, apesar das diferenças entre eles. Como resultado, encontrou-se um único sinal, formando uma só representação da ideia de todos.

da outra lata. Os seres humanos, têm os sentidos como base para a sua comunicação, no caso dos Surdos o destaque principal é a visão, de modo que, uma comunicação que não passe pelos olhos se torna, muitas das vezes, ineficiente (não estamos tratando de surdocegos, que têm a comunicação baseada na Libras tátil). Por isso, imaginemos que as mãos de uma lata são do professor, se ele não utilizar a língua de sinais para conversar com seu aluno Surdo, este não irá compreendê-lo e também não poderá expressar-se. Ao contar uma história, o professor narrador se coloca na posição de um par de mãos, sua narrativa passa pelos olhos atentos dos alunos e estes compreendem e reagem ao que veem. O mesmo acontece quando a criança Surda se posiciona como contadora da história, as mãos de docentes e discentes se encontram, e através do olhar a comunicação se estabelece. É uma via de mão dupla, sem hierarquias ou barreiras. Esse é o sentido do termo Libração defendido nesta pesquisa.

Elaboramos uma série de orientações para o conto de Histórias para crianças Surdas porque quando o professor ouvinte coloca-se na posição de narrador/intérprete de língua de sinais, ele transforma-se em um ator sinalizante. No momento da Libração ele dedica-se a dar vida aos personagens através de sua postura corporal, expressões, gestos e modo de sinalizar. Isso o diferencia do intérprete de textos ou palestras acadêmicos, do intérprete de jornal dentre outras modalidades de contextos para a tradução/interpretação. Ao librar histórias para crianças Surdas, o professor encontra-se em um novo lugar, que lhe permite a criação, o uso de recursos visuais linguísticos específicos do objetivo e do público que lhe assiste, porém com respeito a Gramática Visual.

2.4 Gramática Visual

Concomitante a essas reflexões, cabe ainda destacarmos aspectos da Gramática Visual, com base nos estudos de Rosado e Taveira (2019). Os autores apresentam sete elementos basilares da Gramática Visual para elaboração de vídeos em Libras, apresentaremos sucintamente a descrição de cada um:

1. refere-se ao ator/intérprete sinalizante, que é o usuário da língua de sinais;
2. refere-se ao ator/intérprete da língua oral;
3. a massa textual, que são os textos e títulos;

4. ilustração/imagem, que incluem os gráficos ou fotografias;
5. a legenda escrita na língua oral;
6. o cenário da gravação, ou seja o fundo atrás do sinalizante;
7. o vídeo de menor destaque sobre o vídeo principal.

Ao usar esses elementos básicos eles podem sofrer variações para alcançar o objetivo da mensagem. Os autores citam cinco tipos de variações que podem acontecer com os elementos: quanto ao tamanho das imagens; ao corte dos elementos podendo exibir mais de um ao mesmo tempo; a posição na tela que pode ser centralizada, à esquerda, à direita; aos grupos de imagens que ao se repetirem formam agrupamentos; formato e espaçamento estas são as variações de formas e espaços que os elementos do vídeo podem assumir.

São inúmeras as opções de composição de vídeos, devido a “multimodalidade permitida pelos editores de vídeo e de pós-produção hoje presentes nos computadores pessoais e amplamente utilizados em ambientes profissionais, semiprofissionais e amadores.” (ROSADO e TAVEIRA, 2019, p. 365). Essa facilidade de acesso às tecnologias possibilitou a criação de vídeos em Libras pelos próprios docentes, colaborando para um trabalho autoral de Libração de Histórias numa perspectiva fílmica.

Levando para a sala de aula uma visão diferente do professor, que além de entrar em cena ao vivo com os alunos, também o faz de maneira gravada, o que possibilita reflexões e ações inovadoras, além de exigir um planejamento aprofundado em técnicas de gravação. Os vídeos permitem que o professor possa “treinar” sua atuação, analisar as construções e refazer o trabalho caso ache necessário, práticas quase impossíveis em momentos presenciais.

Além das possibilidades de variações dos elementos básicos, Rosado e Taveira (2019, p. 366) propõem ainda aquelas entre os elementos. Classificam como:

1. Repetição: quando o autor insere o padrão de repetição de imagens, frases, palavras, cores ou qualquer outro elemento que passe a ideia de continuidade, ligação ao que fora anteriormente expresso.

2. Simetria: quando há um equilíbrio na composição do vídeo, seja entre direita e esquerda ou acima e abaixo, proporcionando conforto ao público e organização das telas.

3. Assimetria: contrário da simetria, ou seja, a desorganização do espaço visual, que causa desarmonia para quem olha e confusão da mensagem.

4. Ampliação/redução: acontece quando um mesmo elemento assume formas maiores ou menores em um plano ou no decorrer do vídeo, para cumprir algum efeito comunicativo. Ou ainda alguma imagem sobre ampliação para dar destaque a algum detalhe.

5. Atração/proximidade: conjunto de elementos que apresentam ligação entre eles e por isso são agrupados, para transmitir ideia de relação. Por exemplo, a fala de determinado personagem, insere-se logo abaixo da sua imagem.

6. Peso: é a relação entre a área mais cheia que atrai a atenção do público e a mais vazia da tela, ou seja, geralmente o olhar do espectador estará voltado para o lado mais pesado, o qual provavelmente abriga a mensagem principal.

7. Quantidade/predomínio: refere-se a área em que há mais elementos, na qual predominam recursos de imagem, legendas, entre outros.

8. Espaço: pode ser áreas vazias ou cheias da tela, ressaltamos a importância de alguns espaços vazios para o descanso do espectador evitando a poluição visual e a dificuldade na compreensão da mensagem.

9. Sobreposição: quando um elemento está sobre outro elemento, para dar destaque ao maior.

Ao elaborar uma aula que inclua a Libração de Histórias, o professor percorre um caminho que envolve pesquisa, reflexão e prática. Os esclarecimentos de Rosado e Taveira (2019), orientam para a elaboração, execução e edição dos vídeos que produzimos para esta pesquisa, especificamente em Libras de acordo com a Gramática Visual. Pois, além dos requisitos fílmicos para as gravações, os vídeos deste trabalho pensados para crianças Surdas partiram do estudo de elementos da Gramática Visual realizada pelos autores supracitados, com vistas a analisar os elementos de um bom vídeo e identificar os recursos a serem utilizados.

Sobre o trabalho com imagens e língua de sinais, Campello (2008) complementa que

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige

perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais. (CAMPELLO,2008, p.136)

O trabalho do professor de Surdos exige um olhar sobre a visualidade, sensibilidade para captar a essência das imagens e do real, atenção à gramática, a gramática da língua e para a gravação de vídeos. Afinal, a Educação de Surdos vai além do simples uso de uma língua de sinais, extrapola a mecanização de aulas engessadas exigindo dinamismo, visão holística dos sujeitos e compreensão de sua singularidade quanto ao uso de signos para a comunicação. Inicialmente pensamos na estratégia dos vídeos devido a impossibilidade de realizarmos as Oficinas presencialmente (escolas fechadas devido a pandemia), mas ao longo da produção fílmica percebemos os inúmeros benefícios do vídeo tanto para atividades online quanto presenciais. No capítulo destinado aos Resultados e Discussões vamos mostrar na prática alguns dos itens da Gramática Visual presentes nos vídeos produzidos nesta pesquisa.

3 METODOLOGIA – PERCURSO DE VIAGEM

3.1 Procedimentos da Pesquisa

Daremos continuidade a nossa narrativa relacionando a base desse estudo, que foi o Programa de Leitura Compartilhada, com a metodologia de pesquisa: pesquisa-ação e os procedimentos da pesquisa, para esclarecer ao leitor os nossos pressupostos e as práticas selecionadas. Essa pesquisa se propôs a investigar o campo da Educação de Surdos, com um recorte epistêmico dessa realidade, através da metodologia da pesquisa-ação, a qual investiga, propõe e analisa resultados. Portanto, consideramos a escola como *locus* privilegiado para esses estudos de processos educativos e propomos práticas de Oficinas de Libração de Histórias com o intuito de nos aprofundarmos nas questões do letramento literário²⁶ de crianças Surdas. Taveira e Rosado (2016) ressaltam a importância do letramento visual e do contato com objetos imagéticos para a aprendizagem da língua de sinais por Surdos.

A pessoa surda em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se que nesse processo há, maciçamente, a presença do registro de pensamento por escrito, em murais, quadros e livros em sala de aula. Estes materiais estão em uma língua escrita calcada em som e, para a maioria desses surdos, compreendida como uma segunda língua. (TAVEIRA e ROSADO, p.179).

Por isso propusemos o estudo de materiais com linguagem visual bilíngue sendo o destaque para a Libras. Inspirados no Shared Reading Program ou Programa de Leitura Compartilhada, aplicado em 1999, na Gallaudet University's Laurent Clerc National Deaf Education Center, centro de desenvolvimento de projetos educacionais e tecnologia da Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos, que tem a realidade da criança Surda, bem como o seu direito de expressar-se como um de seus pilares, além de diferentes estratégias visuais para ensinar aos familiares como contar histórias em língua de sinais para crianças Surdas.

Assim como o Programa, essa pesquisa foi desenvolvida com base na pesquisa-ação a qual “se distingue claramente da pesquisa científica tradicional,

²⁶ Desenvolvimento da postura de leitor, ou seja, o senso crítico sobre o texto com questionamentos, imersão na narrativa, compreensão da sequência de fatos, pensamento imagético, compreensão dos diferentes usos e contextos de um texto.

principalmente porque ao mesmo tempo em que ela altera o que está sendo pesquisado, ela é limitada pelo contexto e pela ética da prática.” (PICHETH; CASSANDRE; THIOLENT, 2016, p.4). Ou seja, o programa foi pensado dentro da realidade das crianças de uma cidade do interior para um tempo e momento específico e não apenas baseado em estudos anteriores. Do mesmo modo, o trabalho de campo desta pesquisa, apresenta-se em um tempo histórico, em contexto pandêmico, em Araruama, um município do interior do Rio de Janeiro e para alunos específicos, esses aspectos serão detalhados a seguir.

Percebemos uma íntima relação entre as etapas da metodologia da pesquisa-ação e o desenvolvimento do Programa, dentre as quais: a observação e identificação das necessidades do campo; o planejamento de estratégias de intervenção; o cumprimento das estratégias e o monitoramento dos resultados.

Essa pesquisa tem sua base no tipo de pesquisa social pesquisa-ação que tem em vista o desenvolvimento de um conhecimento baseado em inquéritos conduzidos dentro de um contexto específico e prático, com uma participação ampla dos membros, onde acontece uma mescla entre o conhecimento familiar, social e especializado. Segundo Thiollent (2011, p.4) “a pesquisa-ação é realizada em um espaço de interlocução onde os atores implicados participam na resolução dos problemas, com conhecimentos diferenciados, propondo soluções e aprendendo na ação.” Uma das formas de pesquisa, no que se refere à abordagem do problema, é a pesquisa qualitativa, que Prodanov e Freitas definem como sendo aquela que

um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70)

O processo de descrição da pesquisa, tem base na etnografia, pois tem o objetivo de registrar, escrever e refletir sobre os processos. Abordamos o problema, observamos e agimos tendo como referência a natureza deles, consideramos os sujeitos envolvidos ao analisar os procedimentos e resultados. Logo, assumimos o compromisso de pesquisar por meio de um conjunto de ações, que levou-nos para o

caminho de desenvolvimento pessoal e profissional na condução dessa pesquisa-ação. Buscamos como resultado o desenvolvimento do conhecimento, o fazer parte, colaborar com a mudança da vida social e familiar das crianças Surdas. Refletimos sobre a prática do professor pesquisador no desenvolvimento de uma pesquisa que busca propor soluções para o campo baseadas em teorias associadas a ação e ao fazer epistemológico e as concepções ontológicas do pesquisador. Ou seja, elaborar um projeto de Oficinas de Libração de histórias para crianças Surdas, como prática empírica de letramento, protagonismo Surdo e dialogicidade, com vistas a propor soluções para o trabalho do professor ouvinte, tomando como *locus* de pesquisa uma escola pública com Classe Bilíngue na cidade de Araruama – RJ.

Esse trabalho tem como epistemologia uma educação baseada no diálogo, na prática educacional planejada e contextualizada, por isso elencamos a pesquisa-ação como metodologia por favorecer o diálogo, a participação e a interferência no campus estudado. Segundo Thiollent (2011, p.20) pesquisa-ação é definida como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo.

As estratégias desenvolvidas partem do princípio do movimento da tríade: observar, planejar, avaliar, que funcionam como um ciclo de ações que ocorreu entre os membros da pesquisa no período de sua realização.

A seguir citamos os procedimentos desenvolvidos ao longo da pesquisa na ordem em que ocorreram e esclarecemos que cada um deles será/tem sido detalhado em subseção ou capítulo específico:

1. Aprofundamento teórico do campo da Educação de Surdos, Educação Infantil e Anos Iniciais, Literatura Surda, Gramática Visual. (Detalhado no capítulo 1).
2. Escolha do campo de pesquisa, com base na realidade e contexto da pesquisadora. Elaboração de uma proposta de pesquisa de campo. (Detalhado a seguir).
3. Preparação para inserção no campo: submissão da pesquisa ao Comitê de Ética do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Carta de Anuência, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. (Detalhado a seguir).

4. Inserção no campo: Contato através de entrevista com a equipe diretiva da Educação de Surdos no município de Araruama (RJ), entrevista com as professoras da Classe Bilíngue. (Detalhado a seguir)
5. Definição da programação das Oficinas: escolha das histórias através de fichas de análise com critérios previamente definidos, gravação de vídeos com a Libração das histórias, planejamento das oficinas presenciais, contato com as famílias através de um grupo no *WhatsApp*.
6. Execução das Oficinas: análise de cada encontro presencial, anotações em Diário de Campo, registro em vídeo e fotografia.
7. Elencar as categorias de análise: estudo final dos resultados da pesquisa.
8. Produção do produto final: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”.

Aprofundaremos nessas etapas da pesquisa-ação retomando a reflexão sobre as semelhanças entre essa pesquisa e o projeto da Literatura Compartilhada que nos serviu de inspiração, tecendo uma teia concatenada entre as estratégias aplicadas.

A análise proposta se pauta na filosofia da linguagem que compreende a pesquisa como produção discursiva, sobretudo nas Ciências Humanas e Sociais, quando o objeto é também um sujeito que tem voz e se coloca em diálogo. Nesse diálogo, a voz dos interlocutores – o pesquisador e os seus outros, que aqui, especificamente, são as crianças – tem ocupado significativa relevância nos debates acerca da produção metodológica da pesquisa e dos princípios éticos que a sustentam. (PEREIRA, 2021, p.2)

Por ser desenvolvido por uma professora-pesquisadora da própria prática, esse trabalho busca a mudança, para a qual temos que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e a leitura da palavra modifica a leitura de mundo (FREIRE, 1988) numa relação dialógica entre os “eus” da pesquisadora e suas vozes e das crianças. Por isso, as ações aqui apresentadas são cíclicas de observação – intervenção – avaliação, ao serem colocadas em contato com a realidade do campo. O tema: Desafios do contexto da educação de crianças Surdas no município de Araruama nos levou a seleção da metodologia da pesquisa-ação.

Portanto, buscamos estabelecer as semelhanças entre os passos desta metodologia, seguidos por nós tendo como referência o Programa de Leitura Compartilhada. Ressaltamos que um dos pilares da pesquisa-ação está pautada em Paulo Freire (1988), pois este educador propõe um diagnóstico sobre a realidade dos

educandos como ponto de partida, é deste lugar que propomos o começo deste trabalho.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros - não importa se alfabetizandos ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do primeiro grau ou se membros de uma assembleia popular - o direito de dizer a sua palavra. (FREIRE, 1988, p. 17)

Relacionando as estratégias desenvolvidas por nós e os quinze princípios da leitura compartilhada temos que ambos são modos de intervenção na realidade e por isso planejados de acordo com o contexto do público. Assim como nos princípios, recorreremos a um dos tipos de Literatura Surda: a tradução de histórias do Português para a língua de sinais para aproximar as crianças Surdas do contexto ouvinte, mas utilizamos também uma história de um autor Surdo do tipo Produção, que traz uma narrativa com experiências comuns às crianças Surdas. Adaptamos a proposta do Programa de Leitura Compartilhada que tem como público alvo as famílias de crianças surdas para ser trabalhado em sala de aula por professores e crianças surdas, ou seja, pensamos no deslocamento e reformulação das estratégias para sair da casa das crianças e ir para o contexto escolar. Realizamos esse movimento com bases científicas e apresentamos todo o processo bem como resultados ao longo desta dissertação.

Ressaltamos que metodologicamente distinguimos os materiais produzidos pelos Surdos para a educação de Surdos, considerando esses materiais artefatos da cultura Surda. Conhecendo esses artefatos e reconhecendo a produção Surda, a origem desses materiais como primeiramente criados por Surdos, respeitamos a comunidade Surda e sua competência para criar estratégias Surdas. A exemplo desses artefatos, criamos e recriamos nossos materiais, inspirados nos modelos produzidos pelos Surdos. Para tanto, recorreremos à pesquisa de doutorado de Taveira (2014) que proporciona visibilidade aos artefatos Surdos.

Os sujeitos desta pesquisa, com o qual foram colocadas em prática as estratégias e a metodologia apresentada será descrito a seguir.

3.2 Sujeitos da pesquisa

Escolhemos como participantes para essa pesquisa-ação as crianças Surdas da Classe Bilíngue que estudam no Centro Municipal de Educação Mário Revelles Castanho. Esses alunos têm entre 6 e 8 anos de idade. A equipe de coordenação do núcleo de Educação de Surdos do município de Araruama/RJ, juntamente com a equipe diretiva e as professoras da Classe atuaram como conexão entre a pesquisadora e as crianças. Estão excluídos demais professores e funcionários da Secretaria de Educação, bem como alunos e professores de outras classes.

3.2.1 Perfil etnográfico

Para construirmos a caracterização do campo, buscamos conhecer a realidade e organização da Educação de Surdos, através de uma entrevista semiestruturada com a chefe do Núcleo de Educação de Surdos (APÊNDICE B) e as professoras da Classe (APÊNDICE C), realizamos anotações e descrições densas.

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. (GIL, 2008, p. 111)

Como uma das ferramentas mais eficazes da pesquisa-ação para a coleta de dados é a entrevista, optamos por realizá-la para conhecermos a realidade da Educação de Surdos no município.

O método etnográfico se define pelas técnicas de entrevista e de observação participante complementares aos procedimentos importantes para o cientista adequar suas preocupações estritamente acadêmicas e academicistas à trama interior da vida social que investiga. Uma das razões pela qual na etnografia a entrevista transcorre desde a elaboração da estrutura de um roteiro de inquietações do(a) pesquisador(a) flexível o suficiente para aderir as situações subjetivas que estão presentes no encontro etnográfico. (ROCHA e ECKERT, 2008, p. 14).

Diante de um roteiro flexível foi possível estabelecer um diálogo com as entrevistadas, que permitiu coletar informações não previstas pela pesquisadora. Aproveitamos o momento das entrevistas para conversar sobre a proposta das Oficinas e dialogar sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE),

pensando em estratégias para convidar as famílias à participarem junto com as crianças de todas as etapas das Oficinas.

O Diário de Campo como forma científica de registro da pesquisa, transforma a escrita do pesquisador em seu objeto de estudo, pois proporciona a análise dos registros. Por isso, além da entrevista utilizamos o Diário de Campo que permitiu a grafia (escrita), registro de todos os acontecimentos, planejamento das ações, alterações, reflexões, estudos e descrições dos procedimentos. Sendo uma ferramenta para o registro denso da pesquisa-ação, que possibilitou a análise contínua do processo no qual a pesquisa foi sendo construída. As anotações e análises apresentam-se como resultado da pesquisa de uma professora que registra o seu cotidiano como pesquisadora de sua prática, em contexto específico de uma escola, dentro de uma Classe Bilíngue, com determinadas crianças em um município e registra o perfil etnográfico deste público, no que concerne à cultura, costumes, rotina, preferências e especificidades deste grupo de alunos. Todas as descrições estão firmadas em um contexto sócio histórico temporal único, na realidade atípica de uma pandemia. Esse movimento de propor, observar, analisar e devolver também se mostrou presente nas Oficinas propostas, escola – esse olhar atento para as crianças e para as oportunidades discursivas, dialógicas – analíticas, corroborando com a construção do perfil etnográfico percebido ao longo dessa “narrativa”.

3.3 Escolhas do campo de pesquisa e Preparação

Nesta pesquisa, buscamos adentrar o campo da Educação de Surdos do município de Araruama, conhecemos a equipe diretiva e firmamos uma parceria para o desenvolvimento das ações. Inicialmente pretendíamos trabalhar com as crianças Surdas da Educação Infantil, mas no momento elas encontravam-se incluídas nas classes regulares em diferentes unidades escolares, por isso, optamos pela Classe Bilíngue onde estão reunidas cerca de 4 crianças Surdas entre 6 e 9 anos de idade. A suspensão do ensino presencial estabeleceu a Plataforma de Educação²⁷ do Município de Araruama como nova ferramenta de educação. Através dela, os alunos acessaram os conteúdos disponibilizados por ano de escolarização, que foram

²⁷ Conheça o funcionamento através do link: <https://seducararuama.com/>

atualizados semanalmente. Os alunos/responsáveis buscaram uma senha e *login* na escola – que manteve o atendimento da secretaria – e realizaram as atividades online. Para aqueles que não tinham acesso à internet ou desejavam ter as atividades impressas, poderiam buscá-las na sua respectiva escola.

Os desafios impostos pela pandemia interferiram diretamente nas ações metodológicas da pesquisadora em campo, pois toda a interação precisou ser pensada para acontecer online, prevendo as intercorrências advindas dessa modalidade interativa. Através do encontro online com as professoras, a pesquisadora tomou conhecimento das especificidades da Classe Bilíngue o que norteou a produção e aplicação dos materiais bilíngues.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo a prática de campo com pessoas, submetemos ao Comitê de Ética do INES, através da Plataforma Brasil a proposta da pesquisa, para aprovação ou não de nossos métodos. Após análise, em fevereiro de 2021, a pesquisa foi aprovada. Para que as atividades aqui propostas fossem realizadas, foi necessária coleta de dados através de entrevista com a Diretora do Departamento de Inclusão sobre os alunos Surdos e seus professores, bem como entrevista e trocas diretas com as professoras da Classe Bilíngue, criando um banco de dados que possibilitou um trabalho personalizado. Organizamos um grupo no aplicativo *WhatsApp* com os responsáveis dos alunos e as professoras para trocas mais interativas e com o objetivo de divulgar as datas dos encontros agendados para as Oficinas de Libração. Antes de cada Oficina o vídeo com a Libração da história planejada foi enviado nesse grupo para que os pais junto com as crianças pudessem assistir e conhecer a narrativa previamente. Haja vista que uma interação de qualidade proporciona a integração das histórias com o contexto sociocultural, desperta a ludicidade, promove a afetividade e vai ao encontro dos sentimentos dos envolvidos. Ressaltamos um olhar especial sobre o modo como aconteceu a interação das crianças com as narrativas, o Professor Narrador²⁸, o próprio livro, as famílias, as atividades propostas, além de alcançar competências propostas na BNCC (2017) como por exemplo:

²⁸ É o professor que se coloca na posição de contador da história, saindo do seu lugar de professor do cotidiano, para um “ator” interpretando, no caso em Libras, uma narrativa para crianças. Ele já não é mais só o professor, mas também não é um ator ou intérprete de Libras, mas assume uma postura de Professor Narrador.

Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (BRASIL, 2017, p. 65)

Enviei previamente para o e-mail das professoras o roteiro do encontro, com os tópicos da entrevista e um cronograma, com o objetivo de oferecer-lhes o acesso ao material, pois não haveria a possibilidade de entregar pessoalmente. Solicitei que elas assinassem a autorização de uso do nome e gravação da entrevista, e posteriormente me enviassem a cópia digitalizada por e-mail. Em 24 de março de 2021, às 10 horas, realizamos o primeiro encontro online, via chamada de vídeo do *WhatsApp* e antes de iniciar eu perguntei sobre a autorização para gravar, elas concordaram e posteriormente enviaram o documento assinado. A transcrição na íntegra da entrevista está no APÊNDICE C mencionado acima.

Devido aos apontamentos levantados ao longo da entrevista, com relação às especificidades do momento de pandemia, resolvemos que a melhor estratégia para a divulgação dos vídeos da pesquisa seria publicá-los no grupo do *WhatsApp* para que todos os alunos tivessem acesso, mesmo aqueles que, inicialmente os pais ainda não tivessem assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem das atividades.

A necessidade de assinatura do TCLE, nos levou a refletir sobre como isso poderia acontecer em momento de pandemia com isolamento social, pois os pais não frequentavam a escola naquele momento atípico e poderia acontecer de desejarem participar, mas não irem até lá assinar o termo. Por isso, resolvemos que a melhor estratégia seria a produção de um “vídeo-convite²⁹” em Libras com tradução em áudio, linguagem simples e atrativo, para chamar a atenção dos pais e das crianças para a nova atividade. As professoras da Classe, foram as revisoras do vídeo e acompanharam todo processo de produção, concordando com o resultado satisfatório da versão final. Produzimos também um documento do Google Forms³⁰ para que os

²⁹ O objetivo desse vídeo é gerar uma empatia entre as famílias e a pesquisadora, como uma oportunidade de conhecerem quem entrará em contato com as crianças. Por isso, ele tem linguagem simples, cativante, que busca gerar desejo em autorizar os filhos a participarem. Mas também, desperte esse desejo nas próprias crianças, visto que, o vídeo foi pensado para ambos os públicos e disponibilizado no grupo da Classe no *WhatsApp*. Disponível em: <https://youtu.be/wxnP2uVMumo>

³⁰ Conheça o documento. Disponível em: <https://forms.gle/spQ7aQGxT3jeJ8M69> .

pais conhecessem o teor da pesquisa, os objetivos e autorizassem de maneira online a participação das crianças. Procuramos elaborar um formulário atrativo, criativo, que chamasse a atenção tanto dos pais quanto das crianças, com uma linguagem de fácil compreensão, recursos de imagens e vídeos, conheça o documento através do QR CODE, disponível no APÊNDICE J. .

Com vistas a dar andamento às atividades da pesquisa, elaboramos essas estratégias complementares, que não fugiram ao texto do TCLE previamente aprovado pelo Comitê de Ética do INES³¹, mantendo este documento disponível na unidade escolar, para assim que possível os pais assinassem; esse fato aconteceu em julho de 2021, quando as aulas retornaram presencialmente, os pais voltaram a frequentar a escola e puderam assinar o termo. Mas como se deu de fato nossa inserção no campo? Quais foram os trâmites? Esse é o tema da próxima sessão.

3.4 Inserção no campo

O núcleo da Educação de Surdos em Araruama é uma subdivisão da educação especial. É um setor independente que acabou isolando-se um pouco mais devido ao momento de pandemia (COVID-19) vivenciado intensamente nos anos de 2020/2021. A pesquisadora entrou em contato com a coordenação em maio de 2020, que permitiu suas colaborações através de vídeos, de forma voluntária, já que o seu setor de atuação no município não era o da surdez, mas o de Dinâmicas de leitura para crianças ouvintes da Educação Infantil ao 5º ano. Mas, devido ao interesse e desejo em colaborar de alguma forma com a educação das crianças Surdas, a pesquisadora considerou o trabalho voluntário para agregar experiência à produção de vídeos e vivências, mesmo que remotamente com as crianças Surdas e a equipe escolar. Foram produzidos e enviados vídeos com Libração de diferentes gêneros textuais, os quais as professoras aproveitaram o tema para elaborar as aulas online e postá-los na Plataforma de educação junto com as atividades.

O primeiro contato com a Chefia do núcleo da Educação de Surdos da prefeitura de Araruama foi em novembro de 2020, com o objetivo de me apresentar como pesquisadora. Marcamos previamente esse encontro presencial na Secretaria

³¹ Consulte Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 43159421.4.0000.8137”

de Educação, respeitando as normas sanitárias para evitar o contágio pelo COVID-19. A chefe do setor foi solícita ao meu pedido de conversarmos sobre a proposta da minha pesquisa de mestrado, me recebeu muito bem, foi atenciosa. Expliquei de forma geral a pesquisa e os objetivos das Oficinas. Levei por escrito a proposta (APÊNDICE D) que foi elaborada por mim com auxílio da minha orientadora. Ela concordou com as atividades, mas salientou que inicialmente meu contato direto com os alunos e suas famílias não seria possível, devido a questões internas, mas que eu poderia realizá-lo através das professoras da Classe.

Após a apresentação da proposta, a chefe do setor já conversou diretamente com a Chefe do Departamento do Desenvolvimento de Ensino, que concordou com a pesquisa e me liberou para providenciar os documentos oficiais. Iniciei a elaboração dos documentos necessários para a entrada de fato no campo como pesquisadora: a Carta de Anuência (apresentada pela instituição coparticipante) e o TCLE, apresentado aos responsáveis dos alunos. Estes documentos bem como toda a pesquisa foram submetidos ao Comitê de Ética e aprovados em 2021. Em meados de dezembro os documentos foram apresentados ao setor. Porém houve uma mudança na chefia e meu projeto foi apresentado à nova Chefe do Departamento do Desenvolvimento de Ensino e assinado somente em fevereiro de 2021.

Então, agendamos uma entrevista (APÊNDICE B) para o dia 18 de fevereiro de 2021 para que eu conhecesse melhor o campo de atuação. A entrevista havia sido agendada com a chefe da Divisão de Educação Inclusiva (Eliana), porém minutos antes do horário marcado, ela entrou em contato comigo avisando que não poderia me atender, mas que uma outra pessoa do setor estava me aguardando. A entrevista foi realizada com a Coordenadora de Educação Especial (Eliane), que prontamente me recebeu e mostrou-se interessada na pesquisa, respondendo às perguntas.

Sobre a trajetória da Classe Bilíngue, ela existe desde 2017. Atende alunos do ciclo de alfabetização (1º ao 3ºanos). Os alunos vêm da Educação Infantil em classes regulares e por isso têm dificuldades com a língua de sinais e o Português. O objetivo da Classe é alfabetizá-los nas duas línguas. Ao finalizarem o 3º ano os alunos são encaminhados de volta para a rede regular com o acompanhamento de intérpretes. Já existem alunos na rede que passaram pela Classe Bilíngue e atualmente estão em classes regulares com intérpretes.

Desde o início, a Classe Bilíngue funciona na sala de uma escola de Educação Infantil. O município oferece transporte escolar para as famílias que optam por essa forma de enviar seus filhos para a escola. Alguns dos alunos Surdos são oriundos da Educação Infantil desta escola, por isso, ao ingressarem na Classe Bilíngue já têm familiaridade com o ambiente e com os educadores.

A coordenadora esclareceu que a Classe Bilíngue passou por uma mudança de corpo docente em 2020, e que a professora regente assumiu o cargo junto com a professora auxiliar que trabalhava como intérprete do município, mas que tem formação de professora, ambas são efetivas da rede. Em meados de março/2021 iniciei o contato com uma delas, que eu já conhecia da época de um curso de Libras que fiz no município. Ela me informou que atualmente (2021) a Classe Bilíngue tem 2 professoras: ela, Bruna professora auxiliar, com as disciplinas de Artes, Dinâmicas de Leitura e Libras e, a Flávia, professora regente com Matemática, Geografia, Ciências, Língua Portuguesa, História; trabalhando em parceria.

Com vistas ao aprofundamento do contexto do campo, agendamos um encontro presencial na escola, pois os professores da rede estavam cumprindo sua carga horária de trabalho presencialmente, mesmo com as atividades sendo mantidas online/remotas, - devido a continuidade das medidas preventivas ao avanço do COVID-19 que foram se modificando ao longo de 2021. Porém, na semana do nosso encontro, as medidas contra o Coronavírus se intensificaram no país, porque houve uma forte onda de contaminações. Decidimos manter o encontro, porém de forma online, através de uma vídeo chamada pelo aplicativo *WhatsApp*.

No início do mês de abril agendei com a diretora da escola onde funciona a Classe Bilíngue um encontro para entregar o TCLE, nesta ocasião aproveitei para conhecer e tomar notas sobre o documento norteador da Classe Bilíngue que foi elaborado para o seu funcionamento e citado na subseção anterior. Fui informada que até aquele momento esse era o único documento que fazia referência a Classe, não constando ainda no Projeto Político Pedagógico da escola. A partir desses trâmites as práticas em campo começaram a ser traçadas com base na realidade do município e nas condições estabelecidas pelas Pandemia.

3.5 Práticas de Campo

A partir do cenário apresentado, elaboramos as estratégias de Oficinas de Libração de Histórias, estas ocorreram no período de junho a agosto de 2021, sendo realizadas uma por mês, com duração de cerca de 2 horas. Ao selecionarmos a proposta da Leitura Compartilhada adaptada para o contexto escolar e desta pesquisa, assumimos uma perspectiva dialógica, na qual é preciso monitorar o interesse das crianças; e também uma perspectiva propositiva, na qual é preciso buscar formas de auxiliar a compreensão da criança dos conceitos percebidos nas histórias. Percebemos que o maior desafio das crianças é a aprendizagem da língua de sinais para comunicar-se plenamente e consideramos que

A questão da língua é fundamental, pois, sem ela, as relações mais aprofundadas são impossíveis, não se pode falar de sentimentos, de emoções, de dúvidas, de pontos de vista diversos. (...) A relação do aluno surdo com os demais (colegas ouvintes) se limita trocas de informações básicas que são enganosamente “imaginadas por todos” como satisfatórias e adequadas. (LACERDA, 2006, p. 177)

Por isso, partimos do conto de histórias infantis como ferramenta de comunicação entre todos os envolvidos na pesquisa (pesquisadora, professora regente, famílias e crianças). Utilizaremos os estudos de Lebedeff (2007), Figueiredo (2019), Delmar (2016) para realizarmos um aprofundamento nas questões que envolvem o Conto de Histórias, buscando ampliá-las com o termo Libração para aproximar e relacionar os estudos. Ressaltamos os estudos de Figueiredo (2019) que traz contribuições de Vygotsky no que concerne à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) importante para essa pesquisa. Consideramos que o trabalho da pesquisadora e das professoras funciona como um impulsionador na evolução do desenvolvimento das crianças, atuando entre conceitos e práticas que elas já fazem/compreendem sozinhas e naquelas que elas estão aprimorando. Mais à frente explicaremos mais especificamente esse processo.

O Conto de Histórias, através de Oficinas em Línguas de sinais é uma estratégia pedagógica adequada para a prática de campo pois utiliza aparatos visuais e manuais. Por isso, pautados em autores como Karnopp (2006), Lebedeff (2007), Mourão (2016) e Taveira (2014), estabelecemos as Oficinas como principal estratégia para o Conto de Histórias em Libras porque acreditamos no diálogo que elas proporcionam, além da possibilidade de um trabalho personalizado de acordo com o público desde a escolha das narrativas, à confecção de aparatos lúdicos até o

posicionamento do narrador e sua performance. Mas para isso, foi preciso antes de tudo escolher os contos que seriam narrados e para tal estudamos alguns instrumentos descritos a seguir.

3.5.1 Instrumentos de seleção de contos

Para selecionar as histórias trabalhadas nas Oficinas, tomamos como referência o documento “E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura” (PIMENTEL, 2016)³². Este documento nos forneceu exemplos de como organizar categorias de análise de livros para crianças, refletindo sobre o gênero textual, o projeto gráfico editorial e a pertinência do tema para o público. Nos inspiramos também na “Ficha para análise de artefatos didáticos”, produzida pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade Surda”³³ dos Líderes: Alexandre Rosado e Cristiane Taveira (2015). Esta ficha nos levou a reflexões sobre a categorização e análise crítica de materiais visuais para uso de pessoas Surdas.

A partir das propostas analisadas, construímos uma Ficha de Análise de livros literários para crianças Surdas, disponível no APÊNDICE E, na qual propomos as seguintes categorias de análise: objetivo de professor-narrador, ambiente para a realização do conto da história, público-alvo, faixa etária, gênero literário, língua principal, relevância da temática, recursos audiovisuais do livro e disposição gráfica. Chegamos à conclusão que os livros adequados para essa pesquisa são: O Domador de Monstros (Machado, 2003); A Cinderela Surda (Karnopp, 2011); A Fábula da Arca de Noé (Mourão, 2014). Outro critério para a seleção dos livros foi a Literatura Surda (Mourão, 2016), que como já explicamos, possui três categorias textuais: tradução, adaptação e criação.

Os livros foram pensados para chamar a atenção das crianças durante cada uma das Oficinas para que através das histórias elas fossem capazes de formular e expressar suas opiniões, comunicar-se e dialogar com os colegas e o professor sobre suas conclusões, reflexões e identificações com as narrativas. Além das análises

³² Conheça o material em: <http://projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>.

³³ Conheça os materiais do Grupo de Pesquisa em: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/>

realizadas através do Roteiro de Análise, nos baseamos em quatro categorias de análise em Andrade e Corsino (2007, p. 79) que são:

quatro categorias de análise e seus respectivos desdobramentos conceituais. A primeira categoria foi a de elaboração literária, a segunda a de pertinência temática, a terceira a de qualidade de ilustração e, por fim, a última categoria avaliou a adequação do projeto gráfico editorial.

Salientamos a importância do trabalho com textos literários no sentido de incentivar o reconto, o manuseio, o diálogo e a interação através do material livro. Por isso, em todas as Oficinas proporcionamos o contato direto das crianças com ele. Pimentel (2011) reflete que

considerar o que as crianças fazem quando estão com os livros pode ser uma estratégia de legitimar certos caminhos da aprendizagem, por um lado, e, por outro, redimensionar os papéis do professor, da didática e da pedagogia. Nesse sentido, antes de afirmar que as crianças estavam brincando de ler, melhor seria afirmar que uma das formas de aprenderem a ler é lendo, explorando livros, conversando sobre as possibilidades de leitura. (PIMENTEL, 2011, p. 50)

Especificamente, escolhemos o livro “O Domador de Monstros” porque aborda o tema medo, pertinente para o momento de pandemia³⁴ e é comum ao universo infantil; possui ilustrações chamativas; desperta o imaginário; tem um design gráfico e linguagem condizentes com as crianças participantes da pesquisa; foi escrito por uma autora famosa em publicações infantis e ao ser traduzido para a língua de sinais, enquadra-se na categoria de Tradução de um texto em Português para a língua de sinais podendo ser considerada sua tradução como Literatura Surda.

O livro “Cinderela Surda” foi escolhido porque foi escrito por dois autores Surdos e uma autora ouvinte famosa e integrante da Comunidade Surda; apresenta a escrita da Libras (*SignWriting*) e do português; é visualmente chamativo com ilustrações coloridas e de boa qualidade; o tema é relevante ao evidenciar o uso da língua de sinais e os desafios que as crianças Surdas enfrentam; possui linguagem adequada para o público-alvo; o design gráfico é coerente pois apresenta duas línguas e as ilustrações de forma harmônica e intuitiva dirigindo o olhar do leitor; é considerado como artefato Surdo e compõe a Literatura Surda na categoria de Adaptação por se

³⁴ A **Organização Mundial da Saúde (OMS)** declarou que o Covid-19, causado pelo novo **coronavírus**, já é uma **pandemia**. Segundo a Organização, **pandemia** é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma **epidemia, surto** que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com **transmissão sustentada** de pessoa para pessoa. (FIOCRUZ, 2021) Disponível em:: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>

tratar de uma narrativa originalmente com um contexto para ouvintes e ter sido adaptada para o contexto dos Surdos.

O livro “ A fábula da Arca de Noé”, foi escolhido por ter sido escrito por um autor Surdo, doutor em educação, referência na Comunidade Surda; ter imagens de boa qualidade, coloridas e interativas; possuir linguagem condizente com as crianças da Classe Bilíngue; a pertinência do tema ao tratar de desafios enfrentados por sujeitos surdos e a importância do bilinguismo; o design gráfico é adequado com boa organização das ilustrações, textos e cores de modo a convidar o leitor para uma leitura tranquila e prazerosa. Enquadra-se na categoria de Criação, por ser de autoria de um Surdo e pertencer ao contexto da comunidade Surda.

As Oficinas foram momentos intencionalmente planejados para o desenvolvimento da aprendizagem significativa das crianças nos mais variados aspectos, que incluem a língua, expressão, comunicação, afetividade e respeito. Para complementar o uso dos livros e com outros objetivos optamos por gravar a Libração de cada uma das histórias e na próxima sessão vamos descrever como foi esse processo.

3.5.2 Produção dos vídeos

Inicialmente elaboramos o roteiro mentalmente, pensamos, planejamos como poderia ser o processo da Libração, em seguida anotamos esse planejamento e na medida em que fomos executando, os ajustes foram aparecendo: a necessidade de remover, acrescentar ou modificar trechos e ideias propiciou a construção de um produto final conciso e refletido. Em parceria com uma professora Surda realizou-se a revisão e ajuste das narrativas gravadas em Libras pela pesquisadora, através do envio dos vídeos pelo *WhatsApp* para a professora, que revisava e enviava outros vídeos explicando os sinais que precisavam ser corrigidos, também aconteceram encontros por vídeochamada para esclarecimentos necessários. Após a finalização de todas as etapas de produção do vídeo 1, tornou-se mais fácil o processo, pois criamos um modelo adaptável para qualquer outra história, o que facilitou a continuidade do trabalho e pode servir de modelo para outros professores. Veja os roteiros de gravação dos vídeos no APÊNDICE F.

Após a elaboração do roteiro literário, foi feito o roteiro técnico que define elementos como a luz do ambiente, o enquadramento, a posição, o uso do *Chroma Key*. Posteriormente, tivemos a gravação de fato, que nessa pesquisa, foi realizada utilizando a câmera de um *smartphone* modelo Xiaomi Redmi 9, parede com *Chroma Key* (tecido TNT verde, com 3 metros), enquadramento do quadril para cima, ângulo aberto. Na etapa da Pós-produção, utilizou-se um aplicativo editor de vídeo gratuito (Kinemaster), através do qual realizou-se os cortes necessários, a união das cenas, a retirada do som ambiente, ajuste de luz, inserção de imagens, e a legenda. Optamos por inserir a legenda porque permite que os pais ouvintes, não fluentes na língua de sinais, também compreendam as histórias, possibilitando que a criança Surda tenha contato com a Língua Portuguesa em segundo plano, pause o vídeo quando desejar e assista-o quantas vezes quiser.

Os vídeos foram elaborados em um estúdio caseiro (em janeiro de 2021), montado pela pesquisadora devido a impossibilidade de gravar presencialmente no estúdio profissional disponibilizado pelo INES, pelo fato de encontrar-se em regime de trabalho remoto, devido ao isolamento social imposto pela pandemia, no período de março de 2020 a novembro de 2021. Esse material faz parte do que chamamos de “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração” pensado para os tempos pandêmicos, mas que também percebemos ter outros vários benefícios, destacados na subseção 3.1.1.

3.6 Produto final: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”

Nesta pesquisa devido a pandemia, inicialmente, adaptamos as Oficinas para que acontecessem na tela, o que demandou a elaboração de uma “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”, mas depois refletimos o quanto as estratégias adaptadas foram positivas e por isso indicamos seu uso mesmo em contexto pós pandêmico. Assim como o Programa de Leitura compartilhada forneceu um *kit* às famílias para as práticas do projeto, nós também desenvolvemos um material para que a pesquisa acontecesse em ambiente escolar mesmo durante a pandemia (Covid-19) o qual intitulamos “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração” e inclui: o TCLE online (formato de formulário do Google); vídeo-convite em Libras (legenda em português) explicando o funcionamento das Oficinas, o Termo de

Consentimento e convidando as famílias e crianças para participarem das Oficinas; vídeo com a proposta do sinal de Libração; *flyer* de divulgação de cada Oficina com identidade visual do projeto; materiais tridimensionais como fantoches e jogos para cada Oficina; vídeos em Libras com legenda em Português e Glossário dos sinais de cada narrativa escolhida; ficha de análise de livros literários para crianças Surdas e por fim, como resultado da sequência de atividades, obtivemos a produção de um *flip chart*³⁵ com links, *QR CODEs* e breves explicações sobre cada atividade.

O *flip chart* foi uma estratégia criada para reunir todos os resultados obtidos com as práticas em campo, em formato de cartilha com os passos que seguimos para a Organização das Oficinas de Libração de Histórias. Usamos como exemplo os vídeos, fotografias e materiais visuais desenvolvidos ao longo da pesquisa. Escolhemos o site “Canva” para a produção do material tipo *flip chart* que resume toda a nossa produção em dez passos para a organização de Oficinas de Libração de Histórias. Esse site gratuito permite uma criação vasta de materiais online, com riqueza de recursos e ferramentas de uso intuitivo, por isso o selecionamos como mais adequado para o propósito de criação. Buscamos produzir um material com linguagem simples e direta, de modo que tanto um professor em formação inicial, quanto um professor experiente possam ler e aplicá-lo quase que imediatamente. Sendo um produto prático, com exemplos para as atividades propostas, baseados nesta dissertação.

Buscou-se avaliar o processo de pesquisa de forma contínua, tanto por parte da pesquisadora quanto de sua orientadora, para verificarem a necessidade de adaptações, revisão de relatórios e Diário de Campo.

3.7 Estratégias e Instrumentos de avaliação

Um dos recursos usados nas Oficinas foram os vídeos enviados no grupo da turma no *WhatsApp* para as crianças assistirem previamente, que citamos anteriormente. Para essa produção nos baseamos nos elementos da Gramática Visual para vídeos em língua de sinais, que têm o objetivo de tornar legíveis camadas presentes nas composições visuais, oferecendo suporte aos produtores de vídeos em

³⁵ Conheça o material em: https://www.canva.com/design/DAEvFr47vjU/S6D1AR4ZGPajMmy8Lu4O_g/view?utm_content=DAEvFr47vjU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink

línguas de sinais, construção fácil de roteiros, representações icônicas de uso simples, previsão de novas composições e a construção de um catálogo de melhores práticas.

Segundo Gil (2008, p. 27) “As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” No momento inicial dessa pesquisa, considerada fase exploratória, em que buscamos conhecer o campo de estudo para planejarmos as Oficinas de acordo com o público-alvo, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada com a gestora do departamento de Educação de Surdos de Araruama e entrevista semiestruturada com as professoras da Classe Bilíngue.

Gil (2008, p. 112) classifica entrevista semiestruturada, como entrevista por pauta,

A entrevista por pautas apresenta certo grau de estruturação, já que se guia por uma relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso. As pautas devem ser ordenadas e guardar certa relação entre si. O entrevistador faz poucas perguntas diretas e deixa o entrevistado falar livremente à medida que refere às pautas assinaladas. Quando este se afasta delas, o entrevistador intervém, embora de maneira suficientemente sutil, para preservar a espontaneidade do processo.

Buscamos através desse formato de entrevista, que favoreceu um diálogo guiado, amistoso e produtivo, mas também objetivo com foco nos interesses da pesquisa, conhecer a realidade da Educação de Surdos no município de Araruama, para compreendermos o contexto geral, bem como as diretrizes e o funcionamento da Classe Bilíngue, a prática docente e as crianças.

Como citamos anteriormente a construção da etnografia dessa pesquisa baseou-se em registros, posteriores análises e avaliação das atividades, com esse objetivo utilizamos o Diário de campo ao longo de todas as etapas da pesquisa, a fotografia e filmagem dos momentos das Oficinas.

Nele (no diário de campo) se anotam todas as observações dos fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho. (FALKEMBACH, 1987, p. 22).

Por essas possibilidades e utilidades, escolhemos o Diário de campo, como ferramenta de registro e avaliação do trabalho, no qual anotamos todos os

procedimentos, ideias e caminhos que a pesquisa percorreu, desde o início, inclusive as mudanças que foram acontecendo. No próximo capítulo, sobre as categorias de análise citamos algumas anotações para basear nossas reflexões, bem como utilizamos fotografias e *frames* dos vídeos para exemplificar os apontamentos.

Estamos quase chegando ao final da nossa “narrativa”, mas antes vamos refletir um pouco mais sobre todo o caminho que percorremos, as mudanças de percurso, as novas estratégias elaboradas e as surpresas apresentadas. Nossos resultados e discussões estão no capítulo a seguir, confessamos que esta é a nossa parte preferida deste trabalho, a qual ilustra as pesquisas teóricas, refuta ou confirma nossos pressupostos e nos coloca em reflexão direta com e como sujeitos da prática docente.

4 RESULTADO E DISCUSSÃO – PARA AS PRÓXIMAS VIAGENS

Para efeitos desta pesquisa e na busca por alcançar seus objetivos, teremos a seguir a análise crítica com os principais instrumentos da etnografia pressupostos da pesquisa-ação utilizados nessa pesquisa para a produções de três Oficinas de Leitura para crianças Surdas. Espera-se que essas reflexões sejam úteis para outros professores e no aprimoramento da disciplina de Libras de cursos de formação docente. Percebemos que podemos considerar algumas estratégias como principais formadoras desta pesquisa. Iniciamos pela entrevista com as Coordenadoras do Núcleo de Educação de Surdos de Araruama, momento no qual fomos informados que ambas possuem formação na área da Pedagogia, com especialização em Educação Especial; já tiveram experiências de trabalho com AEE em Pestalozzi; defendem e lutam pelos ideais da Comunidade Surda e buscam especializar-se cada vez mais na área. Uma delas realizou o curso de Libras no INES. Apesar de não serem fluentes na língua de sinais, estão em busca de aprimorarem seus saberes.

Quanto às atuais professoras da Classe Bilíngue, também em entrevista, fomos informados que ambas têm formação em nível superior, sendo uma delas pedagoga e a outra formada em Letras, Inglês e Literaturas inglesa e brasileira; já fizeram curso básico de Libras e uma delas já atuou como intérprete do município, tendo uma boa fluência na língua de sinais; são professoras efetivas da rede municipal e residem na cidade.

Aproveitamos para ressaltar que utilizamos o tipo de entrevista semiestruturada, que conforme explicamos no capítulo sobre a Metodologia, permite um diálogo entre entrevistado e entrevistador, sem o engessamento do questionário de perguntas e respostas. Consideramos que esse modelo foi eficaz para obtermos informações enriquecedoras para o desenvolvimento da pesquisa, bem como nos aproximar das pessoas envolvidas de uma forma mais afetiva. Por parte das entrevistadas, tanto do Núcleo de Educação de Surdos quanto das professoras da Classe Bilíngue, percebemos uma interação satisfatória, com receptividade para a nossa proposta.

Com os pais das crianças utilizamos as ferramentas de vídeos em Libras com legenda em Português enviados no grupo de *WhatsApp* da Classe e textos objetivos escritos em Português no mesmo grupo para apresentarmos a pesquisadora, a sua

proposta de pesquisa e pedirmos a autorização deles para a participação das crianças, bem como convidá-los também. Vimos que apesar da pouca interação – as professoras nos relataram que os pais não interagem muito no grupo – ela aconteceu, o que pode ser considerado como positivo, pois segundo as professoras na maioria das vezes eles não se manifestam. Portanto, as estratégias para realizarmos um trabalho em parceria com o Núcleo de Educação de Surdos, as professoras da Classe, as famílias e as crianças, se deu de maneira construtiva com resultados que serão descritos ao longo deste capítulo.

Especificamente sobre as crianças da Classe Bilíngue, fomos informados que no ano de 2021 foram atendidas 4 crianças, mas uma delas parou de frequentar em meados de agosto do mesmo ano. São de famílias de classe média baixa, moram longe da escola e os pais não são fluentes na língua de sinais. Esses alunos Surdos estão em processo de aquisição da Libras, segundo dados das entrevistas anteriormente citadas, no ano de 2021, foram atendidas 4 crianças Surdas entre 6 e 8 anos de idade. Sendo 3 delas filhas de pais ouvintes e uma de pais Surdos, todas com grau de surdez considerado severo. Segundo as professoras da Classe as crianças sabem pouco de Libras, são usados classificadores e mímicas, na comunicação, porque elas ainda não compreendem os sinais de fato. Ainda segundo as professoras, as crianças interagem pouco com a Comunidade Surda, o que dificulta o processo de construção de identidade, bem como a aprendizagem da língua de sinais. As professoras preencheram o seguinte quadro, que resume o perfil das crianças, com base em seus critérios de observação/avaliação, através das atividades realizadas ao longo dos anos de 2020 e 2021. Considera-se o nível de proficiência nas línguas de 0 a 10, sendo 10 excelente, obtido a partir da Escala de Likert (pesquisa de opinião, autodescritiva). Os nomes não foram divulgados, apenas a letra inicial e final como estratégia de identificação.

Quadro 1. Perfil dos alunos da Classe Bilingue

Aluno(a)	Idade	Sexo	Contexto familiar	Grau de Surdez	Proficiência Libras	Proficiência Português
EL	8	F	Pais ouvintes	severa	5	6
LE	7	M	Pais Surdos	severa	3	2
IS	7	F	Pais ouvintes	severa	2	2
EM	6	F	Pais ouvintes	severa	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Com base nesse perfil das crianças, refletimos sobre uma rotina de Libração de Histórias da Literatura Surda e outras, que desenvolve nas crianças Surdas um modelo forte de narrativa, além de inseri-las no contexto cultural de seus pares ouvintes e vice-versa, de modo que elas possam conversar sobre a mesma história, trocar ideias e construir cultura juntas. Haja vista que os sujeitos Surdos não querem ser representados como simulacros³⁶ de ouvintes, mas serem respeitados em sua autenticidade e conviverem como iguais. Através do Conto de Histórias o professor consegue trabalhar como um suporte³⁷ para a criança – um pressuposto complementar Vygotskyano sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) – ou seja, um apoio, enquanto ela se desenvolve, compreende o mundo e constrói os seus saberes, percebendo o quando e o quanto pode se retirar, auxiliando-a em sua independência.

A ZDP é definida como a diferença (em unidades de tempo) entre a atuação de uma criança ao realizar uma tarefa sozinha e a atuação dessa mesma criança trabalhando com um adulto ou com um par mais competente e recebendo assistência dele. (FIGUEIREDO, 2019, p. 43)

³⁶ Imitação, cópia mal feita, representação.

³⁷ Traduzido do inglês *scaffold* que significa andaime, segundo Daniels (2002, p. 317) “o termo designa todas aquelas estratégias que um adulto usa a fim de ajudar os esforços de aprendizagem das crianças por meio de intervenções e apoio, cujas formas podem variar, mas que visam todas a assegurar que a criança atinja as metas que estariam além delas sem tal suporte.”

Além de desenvolver uma relação de afetividade que aproxima os contextos infantis e cria um laço de interação entre os envolvidos. Possibilitando também que as próprias crianças assumam o papel de Contadoras, através do reconto das histórias. Exploramos o Reconto como estratégia de desenvolvimento do pensamento autônomo, percepções da narrativa e comunicação. Seguindo a liderança das crianças, buscando explorar suas curiosidades e interesses a partir da narrativa. Delmar (2016) esclarece sobre alguns dos benefícios e possibilidades que surgem através dessa prática:

Assim que a criança se põe como contadora da história ela se apodera do discurso, ela se torna livre para criar e brincar com a história que à ela foi contada. Esse é o momento de avaliar o desenvolvimento linguístico da criança, a fluidez de sua sinalização, os sinais novos adquiridos, se são sinais complexos ou não, se compreendeu a sequência da história, entre outras. (DELMAR 2016, p. 31)

Nesse momento, o professor pode aproveitar para permitir que a criança sintase livre para criar, em um ambiente sem julgamentos, acolhedor. Olhando-a nos olhos enquanto ela faz sua performance narrativa, proporcionando-lhe o apoio e a segurança necessários, sem a cobrança de narrar o texto completo, mas permitindo sua total liberdade.

Iremos retomar alguns dos princípios do anteriormente citado projeto de Gallaudet que tinha como público-alvo as famílias e os filhos, nessa pesquisa temos os professores ouvintes e os alunos Surdos. Visando manter o contato entre alunos e professores, promover interação com as famílias, as professoras criaram um grupo do *WhatsApp*, e através dele a pesquisadora pôde entrar em contato e comunicar-se com as famílias e com as crianças. Campello (2008) ressalta que

É fundamental para toda a comunidade Surda, especialmente, nas escolas onde existem alunos Surdos e ou com os alunos incluídos no programa de educação, o diálogo que envolve o relacionamento do professor Surdo ou não-surdo com os alunos Surdos. Esse diálogo exige um processo sem fim e permanente de interação, onde na fronteira ou “cadeia” do diálogo exista e se desenvolva a expressividade pela visualidade dos “sinais”, assim como a sua linguagem cotidiana e sua vivência para com o mundo. (CAMPELLO, 2008, p.141)

Segundo relato das professoras, as crianças não acessaram a Plataforma de Educação da prefeitura na frequência prevista, por isso a interação mais eficaz nos tempos pandêmicos foi pelo grupo no *WhatsApp* da Classe. Os integrantes desse grupo são as professoras, a diretora e os pais dos alunos, visto que as crianças ainda

não têm seus próprios aparelhos de telefone. Mas mesmo sendo uma ferramenta considerada popular e todos os pais estando inseridos no grupo – exceto os pais de um aluno que mudaram o número do telefone e as professoras, junto à escola buscam restabelecer o contato com a família através do *Facebook* – as interações são escassas. As professoras colocavam 5 atividades por semana nesse grupo – essas também ficavam disponíveis impressas coloridas na escola, para os pais que desejassem buscar – e mesmo nos momentos de postagem, os pais comentavam pouco. As professoras levantaram algumas hipóteses sobre essa interação incipiente: os pais não acham importante dar um *feedback*, o fato das crianças não terem acesso direto ao celular dos pais e a instabilidade na conexão de internet.

Observamos que as ferramentas utilizadas para o ensino remoto tinham uma linguagem simples, com atividades curtas, por orientação da Secretaria Municipal de Educação, para não sobrecarregar as crianças. As docentes buscavam construir um material diversificado, lúdico, colorido, com recursos visuais adequados, uso maior de imagens e poucas instruções escritas em Língua Portuguesa. No WhatsApp os arquivos em Word ou PPT foram postados pelas docentes, bem como vídeos em Libras, os mesmos que são disponibilizados na Plataforma.

Um dos principais aspectos que analisamos nesta pesquisa que trabalhou com objetos, ações e interações com sujeitos Surdos foi a visualidade, como elemento de encontro entre Surdos, ouvintes e suas produções, fílmicas e lúdicas. Compreendemos que Ser Surdo não se resume à visão, ao passo que envolve todos os outros sentidos e o sujeito como um todo. Mas destacamos a relação dos Surdos com os signos visuais, por ser íntima. Desde o seu nascimento um dos principais veículos de desenvolvimento das competências cognitivas, sensoriais, emocionais, motoras, linguísticas e expressivas do bebê Surdo acontece pela visão e pelo tato. Por isso, ressaltamos o olhar e os signos visuais na interação entre Surdos e Ouvintes e ou Surdos e Surdos. Afinal para os Surdos “os signos visuais, vistos com os próprios olhos, são como uma música visual, assim como os ouvintes quando ouvem os primeiros sons.” (CAMPELLO, 2008, p. 141). Um dos principais recursos que estabelece uma visualidade de forma síncrona e assíncrona são os vídeos, por isso, como citamos anteriormente, optamos por produzi-los e a seguir vamos analisar como foi essa produção e a aplicação com as crianças.

4.1 Produção de vídeos em Libras por professores ouvintes

Analisamos uma série de produções com objetivos semelhantes aos desta pesquisa. Para isso, nos inspiramos na Ficha para análise de artefatos didáticos, produzida pelo Grupo de Pesquisa “Educação, Mídias e Comunidade Surda” dos Líderes: Cristiane Taveira e Alexandre Rosado. Também tomamos como exemplo o canal do Youtube “Mãos aventureiras” que é um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado com o objetivo de contar histórias em língua de sinais, colaborando na produção e expressão da língua de sinais (SILVEIRA & LOPES, 2018, p. 50). Foram escolhidas narrativas para comporem o acervo do canal e a gravação dos vídeos foi feita com base em estudos e sistematização.

Assim como nos vídeos desta pesquisa, no canal “Mãos Aventureiras” encontramos sinalização de histórias e cabe destacar o uso das expressões faciais relacionadas ao contexto da narrativa, que é um dos aspectos da Visualidade da Libras. Na imagem 1 temos a sinalizante realizando o sinal de contemplar, enquanto na imagem 2 com a mesma configuração de mãos ela faz o sinal de reprovação:

Imagem 1 sinal de contemplar



Imagem 2 sinal de reprovação



Fonte: Canal mãos aventureiras/ SILVEIRA & LOPES, 2018, p. 57

Percebemos que a configuração das mãos é igual, mas o contexto da narrativa associado com a expressão facial da sinalizante nos leva a compreensão que eles têm significados diferentes. A imagem 1 mostra um olhar de contemplação, enquanto na imagem 2 o olhar é de reprovação. Uma situação parecida foi encontrada no vídeo da história “O domador de Monstros”. Na imagem 3 a sinalizante acompanhada da imagem do personagem assustado, sinaliza o desejo de dormir, mas percebam a

expressão facial contida. Já na imagem 4 a expressão de tranquilidade e a imagem do personagem sorrindo revelam que o cenário narrativo é diferente. Mas a configuração de mãos mantém-se.

Imagem 3 sinal de dormir assustado

Imagem 4 sinal de dormir feliz



Fonte: produção da autora

Essa visualidade da Libras presente em vídeos de Libração de histórias mostrou-se importante para a compreensão das crianças, além de ser um convite para que elas participassem da história. Os elementos que aparecem na tela em harmonia sem sobrepor-se à língua de sinais, revelam um contexto sem poluição visual, o que facilita a interpretação por parte do leitor de vídeo/imagem. Mas e sobre a produção de fato? Quais os recursos utilizamos? Onde gravamos? Vamos explicar as técnicas usadas a seguir.

4.1.1 Aspectos técnicos da gravação de vídeos

Procuramos manter a visualidade tanto do Português, através de legenda para os pais ouvintes, quanto da língua de sinais, esta em destaque, no centro dos vídeos produzidos sem janela de intérprete.

A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais. (CAMPELLO, 2008, p.136)

Buscamos produzir os vídeos de acordo com esses pressupostos, para além do simples conto de histórias, alcançar os sujeitos Surdos, compreendendo elementos

da cultura, identidade e contexto dos Surdos. Captando a essência das narrativas e sua potencialidade para adequar-se aos propósitos da pesquisa.

Acrescentamos à pesquisa reflexões sobre a leitura de imagens e a comunicação visual, dada a relevância destes temas para aprofundarmos a compreensão do como fazer vídeos e como atuar na Contação de Histórias para crianças Surdas. Santaella (2012) defende a amplitude do termo leitura, o qual não se refere apenas ao ato de ler palavras, mas tudo o que envolve um olhar de entendimento sobre itens visuais, incluindo vídeos. A autora cita alguns tipos de leituras e seus leitores:

Há, assim, o leitor da imagem no desenho, na pintura, na gravura e na fotografia. Há o leitor de jornal, revistas. Há o leitor de gráficos, mapas, sistemas de notações. Há o leitor da cidade, leitor da miríade de signos, símbolos e sinais em que se converteu a cidade moderna [...] Há o leitor-espectador da imagem em movimento, no cinema, televisão e vídeo. A essa multiplicidade veio se somar mais recentemente, o leitor das imagens evanescentes do grafismo computadorizado e o leitor do texto escrito que, do papel, saltou para a superfície das telas eletrônicas. (SANTAELLA, 2012, p. 11-12)

Mas, assim como a leitura de palavras não é algo inato, a leitura de imagens também não o é, sendo necessário um processo de aprendizagem que acontece em diferentes níveis. As crianças precisam passar pelo Letramento Visual³⁸, para compreenderem toda a magnitude do que veem, bem como a profundidade das informações e signos presentes no campo visual. Ainda segundo Santaella (2012, p. 12) “alfabetização visual significa desenvolver sistematicamente as habilidades envolvidas na leitura de imagens, de modo a levar ao compartilhamento de significados atribuídos a um corpo comum de informações.” Dado o uso contínuo de diferentes tipos de imagens, estáticas ou em movimento, durante as aulas, percebemos a importância do professor estar atento a sua intenção ao escolhê-las e compreender a relevância delas no processo cognitivo de ensino e aprendizagem.

A autora supracitada (p.21) nos revela também a multiplicidade das camadas presentes nas imagens: “subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas”, o conhecimento dessas camadas interfere diretamente no objetivo do emissor e na compreensão do receptor, por isso para que o professor tenha as imagens como

³⁸ Aprender a ler e compreender imagens e seus aspectos constitutivos, dentro de contextos específicos.

objeto/ferramenta de ensino, ele deve ter adquirido esse conhecimento, preferencialmente durante a sua formação profissional.

Rosado e colaboradores (2017, p. 197) defendem “a formação docente voltada para a modalidade imagem em movimento: letramento visual para a produção de vídeo.” Principalmente para professores (de) Surdos que trabalham especificamente com esse público ou o tenham incluído em suas classes regulares e precisam de um arcabouço de saberes sobre a produção de imagens como recurso de ensino-aprendizagem. Porque como os recursos escritos em *Sign Writing*³⁹ são ainda pouco utilizados “o vídeo em Libras continua sendo a principal forma de registro linguístico e, conseqüentemente, educacional, social e cultural, para os alunos surdos [...]” (ROSADO *et al.*, 2017, p. 199).

Por isso, resolvemos utilizar, como uma das estratégias para as Oficinas de Libração de Histórias, vídeos de curta-metragem pois são uma ferramenta que valoriza o visual além da possibilidade de reprise e uso por vários professores. Lebedeff (2014)

considera que vídeos de curta-metragem possibilitam aos alunos uma imersão em práticas sociais de linguagem, considerando-se que estão situados em contextos sócio-históricoculturais, e apresentam interações em Libras em situações reais de comunicação, constituindo-se em OALS⁴⁰. (LEBEDEFF, 2014, p. 1073)

Ainda mais, essa modalidade de curta-metragem⁴¹ tem um tempo em média de 15 minutos, suficiente para o alcance dos objetivos outrora propostos. Também, segundo Lebedeff (2014, p.1083), “os vídeos são de fácil entendimento e acesso e, possibilitam que a Língua apareça em seu uso comunicativo, pois as histórias simulam situações reais de comunicação”. Taveira (2014, p. 247) complementa explicando sobre os principais fins que esse modelo de narrativa em vídeo cumpre: “1. Aprimorar o uso da língua de sinais; 2. Estimular traduções, adaptações e criações de literatura em língua de sinais; 3. Divulgar a língua e os temas próprios à Comunidade Surda.” Por essas justificativas, optamos pela elaboração do vídeo com a Libração da história,

³⁹ Modalidade escrita das Línguas de Sinais.

⁴⁰ Segundo Lebedeff (2014) Objeto de Aprendizagem das Línguas.

⁴¹ Tempo limite de 15 min. Definido pela Medida Provisória nº 2.228-1 de 06.08.2001, artigo 1º inciso VII.

ao considerarmos sua importância para os Surdos e por expressar empatia da professora para com os seus alunos, ao planejar cuidadosamente o uso desse recurso.

Sobre o processo de gravação, Vargas *et al.* (2007, p. 3), explica que este é composto por 3 etapas: 1. Pré-produção “Consiste na preparação, planejamento e projeto do vídeo a ser produzido. Essa etapa abrange todas as demais atividades que serão realizadas[.]” 2. Produção “feitas as filmagens das cenas que compõem o vídeo.” E 3. Pós-produção “faz a edição e a organização das tomadas gravadas para composição das cenas e do vídeo como um todo.” Dentro da etapa de Pré-produção, está a sinopse do que será gravado, que é chamada de *storyline*, em seguida a elaboração do roteiro com as cenas e falas dos personagens. A elaboração da *storyline* que inclui os roteiros literário e técnico de cada vídeo envolve um processo intuitivo, caótico até alcançar a lógica e o ordenamento adequado das ações.

Outro ponto importante foi a tradução/interpretação das histórias da língua portuguesa para a Libras. Todas as 3 narrativas selecionadas foram escritas em Português, mesmo uma que tem por autor um Surdo. Portanto, foi necessário que a pesquisadora traduzisse os textos e os interpretasse na língua de sinais. Lacerda (2019, p. 16) diferencia essas práticas. Segundo a autora “Traduzir estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra, trabalhando com textos escritos.” Enquanto Interpretar “estaria ligado à tarefa de versar de uma língua para outra nas relações interpessoais, trabalhando simultaneamente, no curto espaço de tempo entre o ato de enunciar e o ato de dar acesso ao outro àquilo que foi enunciado.” (LACERDA, 2019, p. 16). Ressalta ainda que a interpretação pode acontecer de forma simultânea – o intérprete ouve trechos curtos e interpreta – ou consecutiva – o intérprete ouve trechos maiores, entende o contexto e interpreta.

A partir desses esclarecimentos, a pesquisadora realizou a tradução dos textos, porque todos estão escritos em Português e fez a interpretação da tradução, mas como foi realizada de maneira assíncrona, através de vídeo, pode ser considerada uma interpretação consecutiva. Porém, cabe diferenciar o papel da pesquisadora enquanto professora e o papel de Intérprete/Tradutor de Libras, pois estes profissionais possuem funções e formações específicas. O decreto 5.626/05 define que a formação do intérprete de Libras deve ser realizada preferencialmente em curso de nível superior, mas devido ao processo de evolução dos cursos e a demanda do

trabalho são aceitas formações de nível médio e certificado de proficiência em Libras. Enquanto que a formação do professor bilíngue deve se dar em cursos superiores de Pedagogia ou curso normal superior bilíngues (Libras/Português) ou ainda em curso superior de Letras/Libras.

Procurando perceber a empatia, foram analisados os seguintes pontos na produção do vídeo: em primeiro lugar, a narradora foi a pesquisadora, que já tinha um contato com as crianças; na fase de pré-produção, foi feito um estudo do contexto da narrativa, do ambiente, dos personagens, da confecção dos fantoches, da mensagem passada, do interesse dos espectadores e dos recursos a serem utilizados. Houve também a elaboração dos roteiros literário (organização em sequência dos elementos textuais) e técnico (definição de elementos técnicos e gráficos para as cenas, posição do sinalizante, dos móveis, entre outros) para a gravação do vídeo.

Os vídeos gravados foram pensados inicialmente como recurso midiático para otimizar os encontros síncronos (oficinas na tela), pois permitem que a criança faça suas explorações iniciais, visualize-os previamente, mais de uma vez em sua casa, sozinha ou acompanhada, favorecendo a interação ao vivo, no momento das oficinas presenciais. Mas depois, percebemos que mesmo com a realização das Oficinas presenciais esses aspectos seriam mantidos, sendo considerados positivos também para encontros presenciais. A gravação permite o “conta outra vez” tão próprio ao desejo das crianças.

A elaboração desses vídeos constituiu-se um grande desafio para a pesquisadora, pois envolveu práticas de pré-produção, produção, edição de vídeo, aspectos fílmicos, visuais, linguísticos, e a aposta numa estética que gerasse empatia com as crianças. O próprio processo de filmar-se, rever as cenas e buscar melhorar tanto aspectos da libração, quanto técnicos levou a pesquisadora a buscar o auxílio de uma professora Surda. Esta participou do desenvolvimento dos vídeos, revisando cada etapa da gravação, sugerindo performances mais assertivas e corrigindo sinais.

Percebemos que um conhecimento específico precisa ser conquistado pelo professor, quando não existe a possibilidade de contar com o suporte de uma equipe multiprofissional. Dentro desse “novo” muitas vezes sombrio foi preciso nos atentarmos para as especificidades da infância. Essa complexidade na elaboração de materiais bilíngues faz parte da realidade dos professores de crianças Surdas, pois a necessidade de produção de materiais visuais é eminente. Após a produção e

revisão, os vídeos foram publicados no grupo do *WhatsApp* da Classe Bilíngue, cerca de 15 dias antes de cada Oficina para as crianças assistirem junto com as famílias. Assista aos vídeos através dos links ou consulte a lista de QR CODEs interativos no APÊNDICE J:

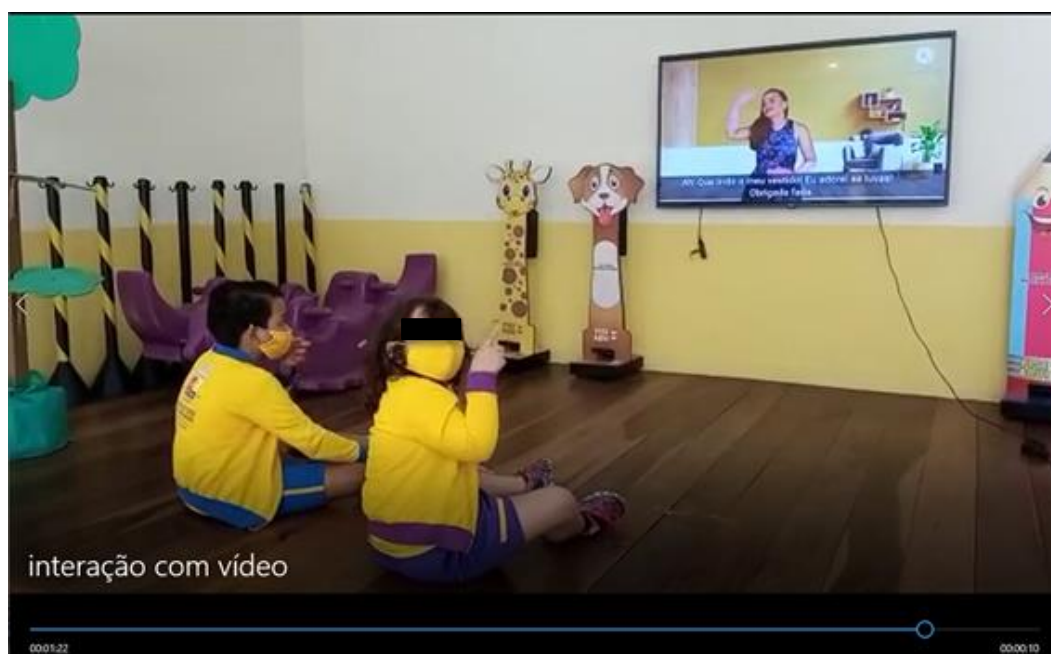
O domador de monstros: <https://youtu.be/GVIbuUDJEfc>

Cinderela Surda: <https://youtu.be/BTmSkRb2QJQ>

A fábula da Arca de Noé: <https://youtu.be/LwR9GkMRMuI>

Conforme mencionamos anteriormente o fato do próprio professor estar na tela e a repetição dessa estratégia gerou um sentimento de empatia e identificação por parte das crianças. Confirmamos esse fato ao iniciarmos o vídeo, pois as crianças apontaram para a pesquisadora e sua imagem no vídeo, relacionando-os. Observe na imagem 5 esse momento na segunda oficina:

Imagem 5 crianças interagindo com o vídeo



Fonte: produção da autora

Nesse momento do vídeo a pesquisadora se caracteriza por Cinderela e aparece em um cenário diferente, deixando de ser apenas a narradora para se tornar uma personagem da história. Logo, os alunos perceberam-na na tela e apontaram, demonstrando surpresa e satisfação através do olhar de encantamento.

As crianças se mostraram bem interessadas na história da tela, até mais do que a história da Oficina anterior. Apontavam para a tela, gesticulavam e apontavam para mim como quem diz “você está vendo isso? (Diário de campo, Oficina 2).

Observamos elementos da Gramática Visual nas descrições realizadas até aqui, mas na próxima subseção vamos destacar alguns deles nos vídeos.

4.1.2 Gramática Visual

Quanto aos aspectos da Gramática Visual, explicados no item 1.4 desta pesquisa, vamos exemplificar o seu uso nos vídeos produzidos. Segundo Rosado e Taveira (2019) a Gramática Visual possui sete elementos base (consulte item 1.4) observe a descrição de alguns deles presentes na ilustração 1 do vídeo “Cinderela Surda” (minutagem 6:31). Os elementos 1, 4, 5 e 6 destacamos ao descrevê-los no *frame*. Em seguida, refletimos sobre os outros elementos que não aparecem nesse *frame*.

Ilustração 1 *frame* com elementos da Gramática Visual



Fonte: produção da autora

O elemento 2 que se refere ao ator/intérprete da língua oral, não está presente nesse exemplo, nem nos outros vídeos de Libração de História desta pesquisa, porque optamos por deixar a língua de sinais em evidência, sem uma tradução de áudio para

o vídeo. Outro elemento que não está presente é o 3, referente a massa textual, nesse trecho do vídeo não há títulos ou textos complementares, ao lado do sinalizante, apenas a legenda. O elemento 7 que diz respeito à sobreposição de vídeos foi utilizado em um outro momento do vídeo, quando a pesquisadora aparece caracterizada de Cinderela limpando a casa.

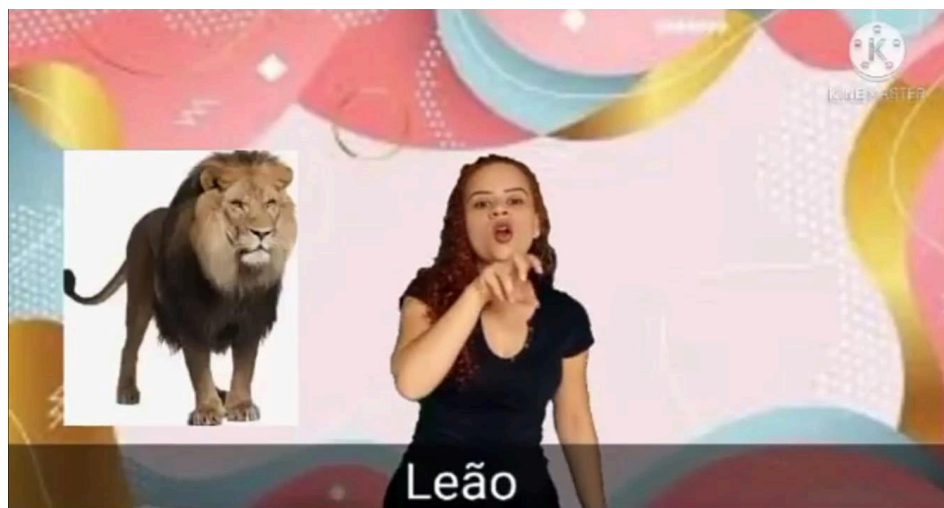
Sobre as possibilidades de variação entre os elementos Rosado e Taveira (2019) elencam nove possibilidades. Na imagem 6 do vídeo “O domador de Monstros” (minutagem 7:00) podemos ver a possibilidade 2, sobre a simetria, pois há um equilíbrio na composição do vídeo, entre direita e esquerda, ao inserir as imagens uma de cada lado, ao invés de colocar as duas do lado esquerdo por exemplo, o que causaria o inverso, ou seja assimetria que desorganiza o espaço visual, causando desarmonia para quem olha e confusão da mensagem.

Imagem 6 *frame* do vídeo “O domador de monstros”



Fonte: produção da autora

Na imagem 7 do vídeo “ A fábula da Arca de Noé” (minutagem 2:22) percebemos que a disposição dos elementos permitiu um espaço vazio, para o conforto visual de quem assiste, observamos também o peso, ou seja, a relação entre a área mais cheia que atrai a atenção do público e a mais vazia da tela, geralmente o olhar do espectador volta-se para o lado mais pesado, o qual provavelmente abriga a mensagem principal, no caso a imagem do leão.

Imagem 7 *frame* do vídeo “A fábula da Arca de Noé”

Fonte: produção da autora

Após o uso dos vídeos e ao assisti-los várias vezes, percebemos algumas falhas. Apesar de todos os cuidados com a interpretação, gravação e edição, ainda assim, reconhecemos que os vídeos poderiam ser regravados com melhor qualidade. Porém, devido às especificidades do momento histórico no qual essa pesquisa ocorreu e a necessidade da pesquisadora em defender a dissertação dentro do período de dois anos do mestrado, não foi possível uma nova gravação.

Contudo, salientamos o lugar de fala da pesquisadora, enquanto professora ouvinte em busca de aprimorar-se no campo da Educação de crianças Surdas, que não é intérprete de Libras, ainda não é fluente na língua de sinais (mas está realizando curso de Libras com professora Surda), não possui formação específica em produção, edição de vídeos, dentre outros aspectos necessários para uma produção fílmica em língua de sinais perfeita. Entretanto, percebemos ao longo da pesquisa, em contato com outros professores e pesquisadores, que essa é a realidade de muitos professores que atuam nas escolas, por isso, deixamos como estratégias exemplos possíveis de serem replicados dentro da realidade de cada docente. Esta pesquisa contribui para estimular um futuro próximo de professores bilíngues, que contem com uma equipe de apoio para as produções de materiais bilíngues para Surdos, pois revela estratégias descritas, aplicadas em campo e que valorizam os aspectos da língua de sinais.

4.2 Aspectos da língua de sinais

Os sinais utilizados nos vídeos produzidos para esta pesquisa foram pesquisados na base do dicionário de Libras do INES e revisados em consultorias com uma professora de Libras Surda. Encontramos variações de alguns sinais, mas escolhemos usar aqueles do dicionário do INES, respeitando o regionalismo da língua no Rio de Janeiro, pois é o lugar onde mora o público da pesquisa. Utilizamos também classificadores e elementos próprios da Libração de Histórias, como a performance, os gestos e expressões corporais.

Podemos ressaltar o uso de classificadores, expressões corporais e faciais e a performance dos tradutores (ora narrador, ora personagem). Esses elementos, aliados às características fundamentais de uma tradução, fidelidade e imparcialidade ao texto literário, ampliam a base do pensamento imaginário e favorecem a construção de sentidos para as narrativas, auxiliando na compreensão e em uma possível produção de novos textos. (ARAÚJO, 2020, p. 30)

Verificamos a importância da evidência na língua de sinais quando as crianças reproduziam os sinais. Isso foi bem claro na Oficina 1, quando os monstros apareciam na tela e a cada vez com alguma parte do corpo diferente. A pesquisadora sinalizava e apontava para o membro do corpo e as crianças realizavam o sinal e apontavam para os seus membros.

Eles interagiam com a tela reproduzindo os sinais, e apontando para os membros do corpo que eram mostrados. (Diário de campo, oficina 1)

O mesmo aconteceu na rodinha, quando a pesquisadora sentou-se para recontar a história e foi apontando para as partes do corpo do monstro e sinalizando, veja na fotografia 4:

Fotografia 4 Interações na rodinha



Fonte: produção da autora

Na Oficina 3, como recurso de edição, as páginas do livro foram inseridas atrás da sinalizante, produzindo um efeito como se ela fosse parte da história e saísse do livro. Esse diferencial chamou a atenção das crianças e

percebemos que elas gostaram do vídeo e expressaram surpresa ao perceberem as páginas do livro na televisão, além de me identificarem também. (Diário de campo, Oficina 3).

Concordamos com as autoras Silveira e Lopes, ao ressaltarem que

Ao contar as histórias em língua de sinais a questão central é o uso da língua em um contexto de dramatização e de apropriação de elementos culturais. Não se trata simplesmente do uso dos sinais, mas das expressões faciais e corporais que aproximam os leitores surdos da obra. (SILVEIRA e LOPES, 2018, p. 54)

As crianças repetiam os sinais e expressões da sinalizante, porque compreendiam o contexto, sentiam o desejo de participar da narrativa, ou seja, a aproximação com o livro, o sinalizante e a história aconteceram na tela e fora dela. Temos algumas reflexões sobre a escolha das narrativas que colaboraram para que a interação das crianças acontecesse, descrevemos a seguir.

4.3 Escolha das narrativas e proposta das Oficinas

Conforme explicamos anteriormente, as escolhas das narrativas tiveram como base os estudos sobre Literatura Surda (MOURÃO, 2016), as categorias de análise

do documento do MEC (2016) e nossas pesquisas sobre literatura infantil. Antes do processo de seleção, buscamos conhecer o público-alvo, sua faixa etária, perfil etnográfico e o espaço disponibilizado pela escola para as Oficinas, bem como trocar experiências com as professoras da Classe Bilingue. Os objetivos da pesquisa e o perfil da pesquisadora também interferiram na escolha das histórias, pois

As escolhas das obras revelam a forma de o contador olhar o mundo. A escolha de um título não é uma tarefa fácil e requer o estabelecimento de critérios, metodologias e objetivos. É, portanto, um trabalho de pesquisa de leitura e de busca pela história que melhor se comunique com o contador. Portanto, a escolha das obras utilizadas na contação de histórias pode revelar os conhecimentos que são considerados válidos, as perspectivas de mundo que são valorizadas e o tipo de comportamento valorizado. (XAVIER NETA, 2016 p.59)

Passaremos a ressaltar os resultados que tivemos com as escolhas de cada uma das três narrativas ao realizar as Oficinas de forma comparativa entre elas. As Oficinas seguiram um roteiro padrão: primeiro, reprise do vídeo que havia sido enviado para o grupo de *WhatsApp* da turma, depois o momento do reconto com uso do livro, materiais confeccionados para a Oficina, apresentação da fotografia do autor da história e por fim uma atividade sobre a história.

Na Oficina 1⁴², história “O domador de Monstros”, as crianças se identificaram principalmente com os momentos das partes do corpo dos monstros, personagens da história. Percebemos que foi uma escolha acertada, porque as crianças estão em fase de aprendizagem dos sinais básicos da língua de sinais e puderam reconhecer o próprio corpo na sinalização da história, em sua língua.

Para essa história a pesquisadora confeccionou fantoches de prato de papelão, representando alguns dos monstros da história. Foi preciso selecionar alguns dos monstros e adaptar a narrativa, porque consideramos a original muito longa para a produção de um vídeo de curta-metragem. Na fotografia 5 é possível conhecer os monstrinhos produzidos pela autora:

⁴² Conheça o Roteiro da Oficina 1 no APÊNDICE G. Compare-o com o Roteiro inicial apresentado à equipe de coordenação da Secretaria de Educação (APÊNDICE D). Perceba que realizamos algumas alterações, porque depois de conhecer melhor as crianças, o espaço e conversar com as professoras, percebemos que algumas estratégias teriam mais chances de alcançarem os objetivos da pesquisa.

Fotografia 5 Monstrinhos confeccionados com papelão



Fonte: produção da autora

Utilizamos material reciclado e outros como cola, papel e tinta guache, comuns no cotidiano dos professores. Fizemos os personagens com as partes do corpo representadas em cores e formas divertidas que chamam a atenção visualmente. As crianças adoraram esses fantoches, manusearam e usaram para recontar trechos da história.

Houve um aluno que me tocou no braço e apontou para o umbigo do monstro e para o dele e eu fiz o sinal que sim, aquele era o umbigo do monstro e o dele. (Diário de campo, Oficina 1).

Após assistirem ao vídeo feito pela pesquisadora com a narrativa da história, as crianças utilizaram os fantoches para recontarem à sua maneira e conversarem. A pesquisadora apresentou também uma foto impressa da autora do livro, como forma de proporcionar uma visão física da pessoa que escreveu o texto.

Na segunda parte da Oficina, cada aluno foi convidado a produzir seu próprio monstrinho. Disponibilizamos rolinhos de papel já pintados (devido ao tempo da tinta secar, não seria possível pintar na Oficina) papel colorido, tesoura, lápis de cor, canetinha e cada criança ficou livre para confeccionar seu personagem.

Elas são muito visuais e valorizam o que estão assistindo, vendo e dão importância a nossa performance. (Diário de Campo, Oficina 1).

Uma das reflexões geradas nesse momento foi que deveria ter sido disponibilizado para as crianças pratinhos de papelão iguais aos fantoches produzidos pela pesquisadora, porque percebeu-se que como eram 4 personagens e 4 crianças participantes, cada uma apresentou o desejo de inspira-se em um deles para a sua produção. Mas a ideia inicial era deixar cada uma confeccionar um personagem de acordo com a sua criatividade, e considerou-se o rolinho de papelão mais fácil para elas colocarem a mão dentro e usarem como um “fantoche”. Mas durante a experiência percebeu-se que a referência visual do fantoche pronto sobressaiu ao desejo de criação livre. Porém apesar desse acontecimento as crianças confeccionaram seus monstrinhos no rolinho de papelão. A fotografia 6 registrou essa produção:

Fotografia 6 Produção dos monstrinhos pelos alunos



Fonte: produção da autora

Criamos uma identidade visual para o projeto, que foi inserida na arte de cada Oficina. Isso ajudou as crianças a identificarem os momentos da Oficina, associando-os à abertura de cada vídeo.

As crianças nunca tinham ido até o teatro, chegaram correndo, buscando explorar o espaço, passaram direto pelo *flyer* de divulgação que estava

colado na porta. Chamei a atenção delas acenando na frente delas para que retornassem e vissem o cartaz. (Diário de campo, Oficina 1).

Percebemos que era preciso ensinar as crianças a observarem com atenção as imagens, como tratamos anteriormente, esse é um elemento do letramento visual. Por isso, na primeira Oficina mostramos o *flyer* em detalhes e percebemos que nas Oficinas seguintes, as crianças já olhavam para a porta para ver qual seria a história do dia. A fotografia 7 foi tirada de um dos *flyers*:

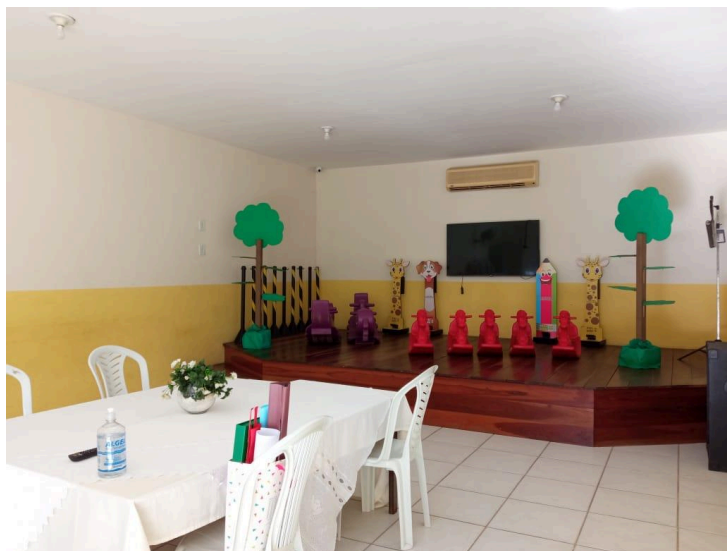
Fotografia 7 flyer Oficina 1



Fonte: produção da autora

O espaço do teatro disponibilizado pela escola para todas as Oficinas também foi muito positivo. Pois era uma sala ampla, com TV, mesa e cadeiras, piso de madeira no palco, além de ser um local que nunca havia sido visitada pela turma. Antes de alterarmos o espaço para transformamos no ambiente da Oficina, fizemos o registro, na fotografia 8:

Fotografia 8 Espaço das Oficinas: Teatro da escola



Fonte: produção da autora

Sobre a Oficina 2⁴³ “ Cinderela Surda”, observamos que as crianças se identificaram com a personagem, expressando os sentimentos que ela sentia ao longo da história.

Fizeram expressão facial de tristeza quando a Cinderela não pôde ir ao baile, expressão de curiosidade quando a luva não cabia em nenhuma mão e expressão de felicidade quando perceberam que a Cinderela e o príncipe se casaram, aquele sorriso maroto de criança quando o assunto é namoro, beijo. (Diário de campo, Oficina 2).

Essas anotações do Diário de campo revelam que as crianças compreenderam o contexto da história, mesmo sem entender todos os sinais, isso significa que a performance da professora-narradora, os sinais escolhidos e os recursos visuais alcançaram seus objetivos de entregar a mensagem. As crianças também conheceram através de foto impressa os autores da história e foi ressaltado que dois deles são Surdos, o que elas compreenderam e esboçaram uma reação de surpresa com a informação.

⁴³ Conheça o Roteiro da Oficina 2 no APÊNDICE H. Compare-o com o Roteiro inicial apresentado à equipe de coordenação da Secretaria de Educação (APÊNDICE D). Perceba que realizamos algumas alterações, porque depois de conhecer melhor as crianças, o espaço e conversar com as professoras, percebemos que algumas estratégias teriam mais chances de alcançarem os objetivos da pesquisa.

Nesta Oficina as crianças foram convidadas a brincar com os objetos levados (varinha de condão, saia de tule, luvas e chapéu da fada) e elas adoraram essa experiência.

A personagem preferida de um aluno foi a fada, ele ficou o tempo todo com o chapéu e a varinha, apontando para a colega, para mim, para a professora e objetos da sala e fazendo a expressão de surpresa para representar a mágica, a transformação como ele viu acontecer na história. (Diário de campo, Oficina 2).

Isso evidenciou mais uma vez a importância do material visual tridimensional para as crianças interagirem com a história e umas com as outras, auxiliando na compreensão da narrativa e na comunicação. Também realizamos a confecção de uma coroa de princesa ou príncipe. A pesquisadora levou uma pronta como modelo e dessa vez providenciou os mesmos materiais para que as crianças pudessem reproduzir. Foi um sucesso, elas soltaram a imaginação e produziram lindas coroas. Na fotografia 9 é possível ver as crianças e suas coroas:

Fotografia 9 Nós e nossas produções



Fonte: produção da autora

Outros dois pontos para destacar nessa Oficina foi o interesse das crianças pelo livro, mais do que na Oficina anterior, e assim como antes, a identificação da pesquisadora no vídeo rapidamente.

A roupa da fada e seus adereços, a mágica da varinha de condão, a surpresa ao me perceberem na tela da TV, a identificação entre os personagens

impressos e as ilustrações do livro. Uma criança ficou bastante tempo folheando o livro e recontando para mim a história, sinalizando sobre a expressão facial dos personagens e o contexto da cena, página por página. Ela demonstrava com o balançar da cabeça “sim” a compreensão da magia da fada e que a luva só servia na Cinderela, ela sinalizava que a luva não entrava na mão de outras moças, só da Cinderela, a aluna apontava para as personagens ilustradas para explicar seu pensamento em gestos, classificadores e sinais. (Diário de campo, Oficina 2).

Na fotografia 10 a criança interage com o livro.

Fotografia 10 Interação com o livro



Fonte: produção da autora

Observe que nessa fotografia a criança está vestida com a saia da fada e brinca com o livro e os personagens impressos que a pesquisadora levou. Esses personagens foram produzidos para a brincadeira “luva mágica” que consistia em colocar esses desenhos dentro da luva e cada criança retirava um e realizava o sinal. Mas essa brincadeira não funcionou como o esperado, as crianças demonstraram impaciência para esperar a vez de retirar um personagem e acabaram preferindo observar o livro e encontrar cada personagem.

Na Oficina 3⁴⁴ “A fábula da Arca de Noé”, as crianças gostaram bastante dos animais da história e repetiram os sinais. Imaginando isso, planejamos previamente a brincadeira “seu mestre mandou”, na qual o adulto ou outra criança fornece o comando de qual animal os participantes devem imitar e todos imitam o animal em seguida.

Na brincadeira de imitar os animais, demonstraram alegria e compreensão da proposta. Por exemplo, ao imitar o bicho preguiça, eu mostrei o desenho do livro, fiz o sinal e a expressão, inicialmente estavam rápidos, como no cachorro, mas depois entenderam que o bicho preguiça é calmo e se move devagar e imitaram. (Diário de campo, Oficina 3).

Veja na fotografia 11 a pesquisadora junto com as crianças imitando o cachorro com um osso na boca, representado por um lápis, ideia das crianças.

Fotografia 11 Brincadeira “seu mestre mandou”



Fonte: produção da autora

Convém destacarmos também a confecção da máscara de cachorro, que foi levada impressa em papel tipo cartolina, branco e recortada, para as crianças colorirem. Na fotografia acima 11 percebemos que uma das crianças já está usando

⁴⁴ Conheça o Roteiro da Oficina 3 no APÊNDICE F. Compare-o com o Roteiro inicial apresentado à equipe de coordenação da Secretaria de Educação (APÊNDICE D). Perceba que realizamos algumas alterações, porque depois de conhecer melhor as crianças, o espaço e conversar com as professoras, percebemos que algumas estratégias teriam mais chances de alcançarem os objetivos da pesquisa.

a sua máscara. A professora relatou sua surpresa com o interesse de um aluno específico por colorir a máscara, segundo ela, essa criança não gostava de colorir e não costumava realizar esse tipo de atividade.

Segundo a professora, ele não gosta de colorir e até elas se surpreenderam com a desenvoltura dele, ficou colorindo tudo. Usou canetinha, a professora pensou que talvez por ser canetinha e uma máscara de animal que ele gosta ele se interessou. Porque no cotidiano eles usam lápis de cor para pintar os desenhos das atividades.” (Diário de campo, Oficina 3).

As outras crianças também coloriram com satisfação, mas esse relato nos chamou atenção e levantou um ponto positivo para essa atividade que alcançou de fato o interesse de das crianças, ou seja, produziu sentido, significado e prazer.

O autor Surdo desse livro também teve sua fotografia mostrada para as crianças, como forma de evidenciar que uma pessoa Surda escreveu a história e que de maneira geral, sempre há um autor por trás do que lemos, das ilustrações, imagens e outros que vemos. Nesse momento de conhecer o autor, percebemos que as crianças olhavam para as fotografias e pediam para segurar em suas mãos, para ver de perto, em seguida devolviam para a pesquisadora. Mais uma vez a tridimensionalidade do material permitiu o contato físico, o toque e a troca entre as crianças e os recursos utilizados.

Por fim, percebemos que em cada uma das Oficinas algum momento foi destaque e de modo geral, as crianças gostaram e interagiram nas três propostas. Ressaltamos a importância da produção de material visual de acordo com a narrativa, bem como a empatia nessa produção, que ficou evidente pelo reconhecimento da professora/pesquisadora, do livro e suas páginas na tela. O fator relacionado à repetição de aspectos da produção – sinalizante, legenda, glossário, imagens ilustrativas do livro – colaborou com esse processo porque ao reconhecer o professor e o livro, a criança sentiu familiaridade, empatia na produção. Com o objetivo de reunir todas as experiências das Oficinas, optamos por criar um produto em formato de *flip chart* intitulado “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração” que será detalhado a seguir.

4.4 Produção do produto: “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”

Como resultado de todas as observações e análises desenvolvidas ao longo da pesquisa, montamos uma “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”⁴⁵ que inclui os materiais citados na subseção 3.6 e ao longo da dissertação. Eles são apresentados em uma caixa decorada da seguinte forma:

- Flyers de divulgação impressos:
 - Oficina 1 – “Domador de Monstros”
 - Oficina 2 – “Cinderela Surda”
 - Oficina 3 – “A fabula da Arca de Noé’
- Fantoches produzidos para a Oficina 1
- Jogos produzidos para a Oficina 2
- Vara de condão, chapéu e saia de fada, par de luvas, confeccionados para Oficina 2
- Modelo de máscara de cachorro produzido para Oficina 3
- *Flip chart* impresso em tamanho A4 como modelo.
- QR CODE dos materiais:
 - Vídeo-convite
 - Vídeo da proposta do sinal de Libração
 - Vídeo da história “O domador de monstros”
 - Vídeo da história “A Cinderela Surda”
 - Vídeo da história “A fábula da Arca de Noé”
 - *Flip chart* digital
 - TCLE no modelo Formulário do Google
 - Ficha de análise de livros literários para crianças Surdas

⁴⁵ Conheça os materiais através do QR CODE, no APÊNDICE J.

Fotografia 12 tampa da caixa e materiais separados por Oficina: livros, flyer, jogos.



Fotografia 13 verso da tampa e fantoches, flip chart e adereços.



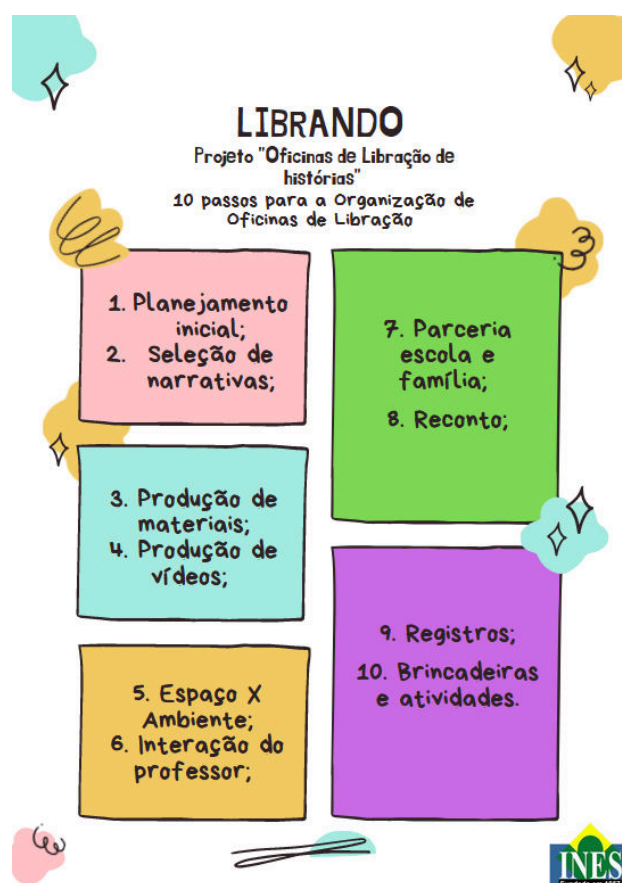
Fotografia 14 caixa fechada com todo o material no seu interior.



Fonte: as três fotografias são produções da autora.

Vamos agora descrever em detalhes os 10 passos que elencamos como forma de reunir todos os passos para a realização das Oficinas, que são:

Ilustração 2 Os dez passos para organização de Oficinas de Libração de Histórias



Fonte: produção da autora

O primeiro passo consiste em realizar um planejamento inicial, conforme realizamos nesta pesquisa, com o objetivo de conhecer o público-alvo, seus interesses, faixa etária, bem como definir o espaço disponível e como será a disposição de materiais e móveis. Esse trabalho inicial mostrou-se importante porque transformou "um público-alvo", uma ideia em uma proposta possível dentro do período da pesquisa e para fins de ajustes entre a expectativa e a realidade. Após as entrevistas, observações, integrações foi possível traçar o perfil das crianças, conhecer as pessoas e espaços. Ainda nessa fase é importante analisar se as ideias que têm em mente são adequadas para o público, para o espaço e se os outros membros da equipe concordam com as estratégias. No caso da escola, compartilhar com a equipe diretiva e pedagógica é fundamental para que as Oficinas possam acontecer em colaboração. Percebemos nos resultados desta pesquisa que após as entrevistas, do tipo semiestruturada (explicada e justificada anteriormente) a

pesquisadora traçou um perfil para as Oficinas e trabalhou em parceria com as professoras, tendo também aprovação da equipe diretiva. Isso gerou um ambiente propício para a interação com harmonia e tranquilidade para a execução das atividades.

O segundo passo é a escolha das narrativas para cada Oficina. Nesse momento o professor precisa pensar em quantas Oficinas pretende realizar, para selecionar as histórias de acordo com a proposta. Definir se elas terão relação entre si, se será uma única história dividida em partes para cada encontro ou ainda se será uma Oficina com tema específico. De acordo com o perfil traçado no passo um o professor define seus objetivos e a partir deles escolhe os textos. Anteriormente sinalizamos a importância dessa escolha, que reflete nos interesses do contador que precisa estar alinhado aos objetivos da atividade e seu público-alvo. Nesse momento, também são selecionados os materiais visuais a serem produzidos para cada Oficina, que podem ser fantoches, jogos, brinquedos, dentre outros e como será essa produção. Nesta pesquisa, optamos por trabalhar com narrativas da Literatura Surda, cada uma com um objetivo e temática específicos. Percebemos que cada história nos permitiu desenvolver uma variedade de estratégias e optamos por fazer assim para que o professor tenha diferentes exemplos de atividades.

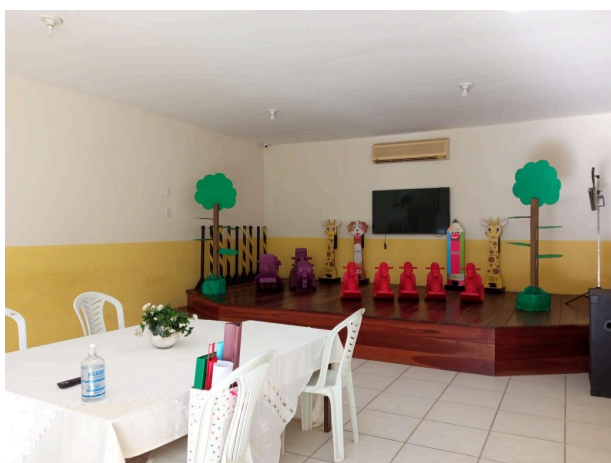
No terceiro passo acontece de fato a produção dos materiais selecionados, após todo o planejamento o professor precisa reunir a matéria prima necessária e confeccioná-los. Nesta etapa o professor pode optar em produzir junto com as crianças, levando o material para o espaço da Oficina e incluindo esse momento no planejamento. Percebemos a importância da autonomia, do sentimento de pertencimento e do protagonismo das crianças em suas construções de aprendizagem, por isso, o professor analisa o contexto e decide a melhor estratégia. Vimos a importância do material visual em formato de vídeo (ROSADO e TAVEIRA, 2019), para as Oficinas, então, incentivamos os professores a experimentarem e se aperfeiçoarem na gravação de vídeos para as crianças.

O quarto passo consiste na gravação dos vídeos, pois estes geram empatia e identificação quando os alunos percebem o professor na tela, em um material exclusivamente produzido para eles. Descrevemos nesta pesquisa em detalhes como foi a produção dos três vídeos e disponibilizamos também os links e QR CODEs para o leitor assistir. Lembramos que são vídeos de uma professora-pesquisadora, ouvinte,

que está em processo de aquisição de fluência na língua de sinais e não é profissional especializada em produção fílmica, assim como a maioria dos professores da Educação Básica. Mas a gravação mostrou-se como recurso eficiente para aprimorar a performance, porque permite a revisão e o descarte do que não ficou bom, regravar, ajustar melhorar os sinais ao mostrar o rascunho a um professor Surdo. Ao contrário da libração ao vivo, a gravação passa pela etapa do planejamento, com possibilidade de refazer até que o professor chegue a um produto final com acabamento. Contar ao vivo não permite esse processo porque o que acontece na hora não pode ser refeito. Essa reflexão não tem como finalidade elencar uma forma como melhor do que a outra, mas pensar nas possibilidades que ambas trazem. Devido a um dos objetivos dessa pesquisa ser auxiliar professores ouvintes em fase de formação inicial ou em contato inicial com a língua de sinais destacamos que o processo de criar o roteiro, filmar, avaliar, aprimorar e gravar o produto final favorece o aprimoramento do uso da língua de sinais. Espera-se que o professor assista aos vídeos disponibilizados, leia os detalhes da produção e aventure-se em suas próprias gravações.

O quinto passo é a análise minuciosa do espaço destinado à Oficina e como ele pode ser transformado em um ambiente que atenda aos objetivos do professor e ofereça conforto às crianças. Nesta pesquisa, as Oficinas aconteceram no teatro da escola. A pesquisadora precisou reorganizar as cadeiras e liberar o espaço do palco para as crianças ficarem de frente para a TV, mudanças necessárias para facilitar o contato visual e manter o distanciamento social, uma das medidas de prevenção à contaminação pelo Coronavírus. As fotografias 15 e 16 mostram a transformação do espaço do teatro em ambiente para as Oficinas:

Fotografia 15 Espaço



Fotografia 16 Ambiente



Fonte: Produção da autora

O sexto passo refere-se à interação do professor com as crianças, ou seja, é a busca em compreender e estabelecer uma conexão com elas. Os sinais caseiros, gestos e formas de expressar para além da língua de sinais, precisam ser valorizados pelo professor e servirem de base para construção de novas aprendizagens. Constantemente o docente avalia o seu desempenho e o que pode melhorar, mantendo um contato visual com as crianças e buscando compreendê-las. A pesquisadora usou como recurso a “rodinha”, após cada Libração de história, para conversar com as crianças, abrir espaço para elas que elas se expressassem e principalmente olhar para cada uma delas. Essa valorização da expressividade, colabora, como vimos, para a construção da identidade e do protagonismo do sujeito Surdo. A fotografia 17 mostra um desses momentos, que aconteceu na Oficina 2:

Fotografia 17 Rodinha interativa



Fonte: Produção da autora

O sétimo passo é buscar uma interação entre as famílias e os membros da equipe escolar. Nesta pesquisa elaboramos vídeos e materiais em texto para conversar com as famílias das crianças através do grupo de *WhatsApp* pois devido a pandemia o contato presencial não era possível. O professor pode utilizar essa estratégia ou criar outras para estimular e estabelecer um trabalho em parceria com as famílias das crianças, chamando-as para perto da escola. Percebemos a importância dessa relação, porque os pais sentiram-se parte do projeto, as

professoras inclusive fizeram a observação de que no dia da primeira Oficina todas as crianças compareceram na aula, mesmo aquelas que tinham o costume de faltar.

Na segunda Oficina duas crianças faltaram porque estavam doentes e os pais entraram em contato para justificar, demonstrando que perceberam a importância das Oficinas. Na última Oficina todas as crianças compareceram novamente. Ao finalizar as Oficinas, os pais agradeceram pelas atividades e as professoras relataram que eles estavam muito satisfeitos, porque as crianças chegavam em casa relatando os acontecimentos e levando suas produções.

O oitavo passo consiste no estímulo do reconto. Segundo Delmar (2016) essa experiência é transformadora para as crianças, pois elas se colocam como protagonistas e expressam-se para os outros. Utilizamos o livro como material auxiliar, bem como os fantoches e percebemos que cada criança realizava o reconto de uma forma. Seja folheando o livro e comunicando o que acontecia em cada página, ou procurando alguns trechos preferidos e focando neles, esse momento foi livre para cada uma expressar-se da sua maneira.

Os registros são o nono passo que o professor precisa planejar para uma ou várias Oficinas. Existem várias maneiras de registrar os momentos, por fotografias, vídeos, anotações, desenhos. Mas salientamos a importância dos vídeos e fotos como registros visuais, que podem inclusive ser levados posteriormente para a sala de aula para que as crianças se vejam na tela, relembrem o momento, conversem sobre suas performances e o professor pode explorar essas imagens em detalhes. Nesta pesquisa fotografamos boa parte das Oficinas, filmamos e registramos em Diário de Campo as observações de cada encontro. Ao longo desta dissertação é possível encontrar vários desses registros.

O décimo passo relaciona-se com as brincadeiras, jogos e atividades lúdicas planejadas para cada Oficina. Lacerda (2019) ressalta a relevância da ludicidade na aprendizagem e desenvolvimento da criança. Percebemos que esses foram os momentos mais significativos das Oficinas, as crianças interagiram, produziram juntas, comunicaram-se e estabeleceram conexão com a atividade. Tanto nas brincadeiras, como “seu mestre mandou”, na pintura da máscara de cachorrinho, quanto no jogo que elas mesmas criaram de encontrar os personagens impressos no livro da história Cinderela Surda.

O *flip chart* com os “ Dez passos para organização de Oficinas de Libração de Histórias” está disponível em versão impressa no INES, juntamente com os outros materiais da “Coleção de artefatos para Oficinas de Libração”, mas também pelo link nesta dissertação o qual o professor pode acessar e imprimir quando desejar, com liberação para ampla divulgação, reservados os direitos autorais e devida referência da autoria.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – SERÁ QUE A VIAGEM TERMINOU?

A viagem do submarino nesse mar de incertezas do período de pandemia (COVID -19) trouxe resultados surpreendentes. As limitações técnicas para gravar vídeos em estúdio e com apoio de profissionais nos levou a oportunidade de descobrir ferramentas caseiras disponíveis a maioria dos professores e esse fato aproximou ainda mais a pesquisa à realidade dos docentes da Educação Básica. A impossibilidade de encontros presenciais com os participantes da pesquisa, transformaram as salas e quartos das nossas casas em salas de reunião através das vídeo chamadas. A surpresa de realizar as Oficinas presencialmente possibilitou um trabalho ainda mais interativo. E refletimos que a forma de pesquisa ideal padronizada ao longo dos anos foi reformulada nesse período e descobrimos que o *WhatsApp*, o *Facebook*, o Google também são veículos legítimos para construções acadêmicas e científicas.

Iniciamos esse estudo com algumas expectativas e percebemos que as possibilidades do campo nos levariam por outros caminhos. Os resultados aqui (percebidos) apresentados podem não ter sido aqueles idealizados ou considerados por alguns como mais adequados, mas são fiéis à realidade da professora pesquisadora e do campo de estudo. Aqui buscamos a identificação da prática por parte dos professores ao lerem essa pesquisa, numa “leitura-ação”, que desperta o desejo de fazer, reconhecendo essa possibilidade. Procuramos elaborar um guia prático, interativo, condizente com o cotidiano do professor que busca estratégias possíveis de serem aplicadas na Educação de Surdos, sendo essa também uma das principais propostas do Mestrado Profissional.

Percebemos que as crianças sentem quando o material é produzido com dedicação, sensibilidade e elas retribuem com gestos de educação e esforço comunicativo mesmo com pouca fluência na língua de sinais. Consideramos que as experiências das Oficinas foram produtivas e satisfatórias, alcançando os objetivos desta pesquisa, quanto a investigação e análise do processo de organização das Oficinas de Libração de Histórias, percebemos a interação com as famílias por meio do envio dos vídeos no grupo do *WhatsApp* e assinatura online do TCLE; a pesquisadora conseguiu inserir-se no ambiente escolar e ter o apoio da direção e das professoras; apesar dos protocolos sanitários conseguimos realizar as Oficinas

presencialmente, percebemos que o uso da máscara atrapalhou a visualização da expressão facial e por vezes as crianças sentiam a necessidade de abaixá-la para comunicarem-se, também o distanciamento foi algo difícil de manter, pois elas demonstraram grande necessidade de tocarem-se e estarem perto umas das outras.

Através da execução do planejamento das Oficinas conseguimos explorar as habilidades de expressão corporal, linguagem e afetividade com as crianças. Criamos um produto científico; investigamos passos para a interação em Libras através da Libração de Histórias; descrevemos nossos acertos e possíveis pontos que podem ser melhorados, ampliamos o acesso das crianças Surdas à Literatura, através das narrativas escolhidas; conhecemos o funcionamento da Educação de Surdos no município de Araruama, onde residiu a pesquisadora até janeiro de 2022. No produto detalhado propusemos dez passos para a organização de Oficinas de Libração de Histórias, os quais almejamos que mesmo professores com pouca fluência em Libras consigam aplicar em seu cotidiano, além de todos os outros materiais da “Coleção de materiais bilíngues para Oficinas de Libração”.

Sugerimos que práticas em contextos de Educação de Surdos sejam inseridas como etapa do Estágio Supervisionado nas faculdades de formação de professores, bem como um estudo mais aprofundado das especificidades dos sujeitos surdos e sua Cultura. Com vistas a minimizar a lacuna na formação docente, citada inicialmente pela pesquisadora, inclusive como um de seus objetivos pessoais para esta pesquisa e confirmada no convívio com professores no campo.

Portanto, acreditamos que chegamos ao final dessa viagem e o submarino veio à tona com a tripulação pronta para levar suas contribuições à luz do dia, para o chão da escola. Reconhecemos que percorremos apenas uma das muitas possíveis viagens durante os dois anos dessa pesquisa e suas fases de desenvolvimento. Assim como concordamos que a profissão docente não é composta apenas por felicidades e águas tranquilas, mas por muitos desafios, pesquisas, estudos, planejamento, experiências tempestuosas e sim, sucesso, bonança, resultados e conquistas através da interação e aprendizagem das crianças. Consideramos que esse estudo não se encerra aqui, podendo levar a outros desdobramentos como por exemplo: a prática dos dez passos para a organização de Oficinas de Libração de histórias aplicada com outras crianças, de outras cidades e instituições; a gravação dos vídeos por outros professores; a escolha de narrativas diferentes; um contexto fora da pandemia, entre

outros. Todos esses fatores podem dar continuidade a essa pesquisa, levando ao aprofundamento da temática e conseqüentemente a novas consolidações e mudanças.

O submarino continua em movimento, pronto para as próximas viagens...

https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/Lei_n__10_436__de_24_de_abril_de_2002_15226896225947_7091.pdf> Acesso em: 19/07/2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 23/09/2021.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB.** 9394/1996.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.**

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Básica.** Diretoria de Currículos e Educação Integral. 562p. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL.. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, **Ministério da Educação** 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 2.**Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** 2001.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilíngue de surdos. Brasília, 2021.

CAMPELLO, A. R. e S. **Pedagogia visual na educação dos surdos-mudos.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do título de Doutorado de Educação, p. 166, 2008.

CHARTIER, R. **Os desafios da escrita.** São Paulo: Unesp, 2002.

COSTA, M. P. R. Orientações para ensinar o deficiente auditivo a se comunicar. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Piracicaba, v.1, n.2, p.53-62, 1994.

COUTO, Hildo Honório do. Sobre o conceito de comunidade surda. **Revista de Estudos da Linguagem,** v. 13, n. 2, p. 193-219, 2005.

DELMAR, Alessandra Scarpin Moreira. **Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas.** Monografia versão em Língua Portuguesa. INES, Rio de Janeiro, 2016.

DIAS, V. L. L. **Rompendo a barreira do silêncio: interações de uma aluna surda incluída em uma classe do ensino fundamental.** 2006. 164f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2006.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e Educação**, nº 7, Juí: Inijuí, 1987.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky: a interação no ensino/ aprendizagem de línguas**. 1ª edição. São Paulo. Parábola, 2019.

FELIPE, Tanya. **Bilinguismo e Educação Bilíngue: questões teóricas e práticas pedagógicas**. Palestra apresentada no Fórum Permanente de Educação Linguagem e Surdez do INES -2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. Autores Associados: Cortez, 1989. Coleção polêmicas do nosso tempo. São Paulo. 1988.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. 1.ed., 13.reimpr. Rio de Janeiro :LTC, p. 323, 2008.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. Ed. São Paulo: Atlas,2008.

INES. **Dicionário de Libras**. Disponível em: <https://www.ines.gov.br/dicionario-de-libras/>. Acesso em: 03/01/2021.

KARNOPP, Lodenir Becker. **Literatura surda**. ETD-Educação Temática Digital, v. 7, n. 2, p. 98-109. Campinas. 2006. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10162>. Acesso em: 05/10/2021.

KARNOPP, L; HESSEL, S. C; ROSA, F. **Cinderela surda**. 3 ed. Canoas: Ed.: Ulbra, 36p. 2011.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem os alunos, professores e interpretes sobre essa experiência**. Cadernos Cedes, Campinas, v.26,p. 163-184, 2006.

LACERDA, C.B.F. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental**. Mediação, 9ª ed. Porto Alegre, 2019.

LACERDA, C. B. F. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007>. Acesso em: 28/09/2021.

LANE, H. *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron*. Padova: Piccin, 1989.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. **Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o Shared Reading Program**. 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007, Caxambu. Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED, 2007. p. 1-15.

LEBEDEFF, B. T. **Objetos de aprendizagem para o ensino de línguas: vídeos de curta-metragem e o ensino de Libras**. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 1073-1094. 2014. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982014005000020> > Acesso em: 19/07/2020.

MACHADO, A. M. **O domador de monstros**. Ilustradora: Suppa. Coleção conta de novo. São Paulo: FDT, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Roteiro de avaliação de livros de literatura ou informativos. Pimentel, Claudia. *et al* In.: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. 1.ed.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - Coleção Leitura e escrita na educação infantil; v. 8. Brasília, 152 p. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Introdução à gramática da Libras. Série Deficiência Auditiva - Fascículo 7. In.: **Brasil, Secretaria de Educação Especial Língua Brasileira de Sinais** / organizado por Lucinda F. Brito et. al. V III. - (série Atualidades Pedagógicas, n. 4), Brasília: SEESP, 1997.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **MEC**. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br> . Acesso em: 05/01/2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

MOURÃO, C. H. N. **Literatura Surda: experiências das mãos literárias**. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2016. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial/coringa/repositorio-digital>> Acesso em: 05/10/2021.

MOURÃO, C.H.N. **A Fábula da Arca de Noé**. Editora Cassol. Porto Alegre. 2014.

PEREIRA, Rita Ribes. A Metodologia Mora no Tema: infância e cultura em pesquisa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106860, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106860>. Acesso em 06/10/2021.

PERLIN, Gladis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, n. 2, p. 17-31, 2014.

PICHETH, Sara Fernandes; CASSANDRE, Marcio Pascoal; THIOLENT, Michel Jean Marie. Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo. **Revista Educação**, quadrimestral, v. 39, n. esp. (supl.), s3-s13, Porto Alegre, dez. 2016. ISSN 1981-2582. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24263>. Acesso: 20/09/2021.

PIMENTEL, Claudia. E os livros do PNBE chegaram... situações, projetos e atividades de leitura In.: **Livros infantis: acervos, espaços e mediações** / Ministério

da Educação, Secretaria de Educação Básica. – 1ª. Ed. – Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil, v.8).

PIMENTEL, C. As crianças e os livros. **Revista Contemporânea de Educação** N° 11 - janeiro/julho de 2011.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>>. Acesso em 02/12/2021.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da; ECKERT, Cornelia. “Etnografia: saberes e práticas”. In PINTO, Célia Regina Jardim; GUAZZELLI, César Augusto Barcellos (orgs). **Ciências Humanas: pesquisa e método**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2008.

ROSADO, A da S & TAVEIRA, C.C. **Grupo de Pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Disponível em: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/>. Rio de Janeiro, RJ, 2015. Acesso em: 14/11/2021.

ROSADO, A da S & TAVEIRA, C. C. Proposta de uma Gramática Visual para descrição e análise composicional de vídeos digitais em línguas de sinais. Relato de Pesquisa. **Rev. Bras.** Ed. Esp., Bauru, v.25, n3, p.355-372, Jul.-Set., 2019.

ROSADO, L. A.; SOUSA, A. de M.; BALTAR, V. C. A produção de vídeo no contexto da surdez: relato de uma experiência mídia-educativa na disciplina TICs do curso Bilíngue de Pedagogia do INES. **Revista Espaço**. INES. Rio de Janeiro. Edição 48. Julho de 2017. Disponível em: <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/search/search> Acesso em: 19/07/2020.

SANTAELLA, L. **Leitura de Imagens. Como eu Ensino**. Editoria Melhoramentos, p.180, 2012.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regimento escolar da Educação Básica da rede municipal de ensino de Araruama**. 2016. Disponível em: <http://www.logusnoticias.com.br/wp-content/uploads/2017/11/Edi%C3%A7%C3%A3o-508.pdf>. Acesso em: 10/01/2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta curricular do município de Araruama**. SEDUC, Araruama, 2021.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Regulamento Classe Bilíngue. SEDUC**, Araruama, 2018.

SILVA, R. R. **A educação do surdo: minha experiência de professora itinerante da Rede Municipal de Ensino de Campinas**. 2003. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

SILVEIRA, Carolina Hessel; LOPES, Luciane Bresciani. MÃOS AVENTUREIRAS: LITERATURA EM LÍNGUA DE SINAIS. **Revista Ecos** vol.24, Ano 15, n° 01. 2018. ISSN: 2316-3933. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.30681/23163933v24i014162>. Acesso em: 20/09/2021.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a Cultura Surda**. 2, Ed. rev. - Florianópolis: Editora da UFSC, 2009.

STROBEL, K. L. História dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, R. M. e PERLIN, G. **Estudos Surdos II**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007.

TAVEIRA, C. C. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. Tese de doutorado. PUC-RJ. P. 365. 2014.

TAVEIRA, C.C. e ROSADO, A. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica, Chapecó**. v. 18, n. 39, set./dez, p. 174-195. 2016. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3691>. Acesso em: 09/02/2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VARGAS, A.; ROCHA da V. H.; FREIRE, F. M. P. **Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional**. RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação. V. 5. Nº 2 Porto Alegre. 2007. Disponível em: < <https://www.seer.ufrgs.br/renote/article/view/14199> > Acesso em: 19/07/2020.

XAVIER NETA, Celina Nair. “**Senta, que lá vem história!**”. Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A- LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DA REVISTA ESPAÇO

Palavra-chave: Histórias		
Edição	Título	Autor
Nº 37	Literatura Surda: produções culturais de surdos em Língua de Sinais	Cláudio Henrique Nunes Mourão
Nº 52	Culturas em Quadrinhos: uma leitura pragmática de práticas linguísticas entre surdos e ouvintes	Julio Cesar Barreto Rocha, Amauri Moret da Silva, Rosiane Ribas de Souza Eler
Nº 35	A inserção dos surdos no mercado de trabalho: políticas públicas, práticas organizacionais e realidades subjetivas	Alvanei dos Santos Viana
Nº 51	Hibridismo e Literatura Surda: análise de “Curupira Surdo”	Bruna Branco, Cláudio Henrique Nunes Mourão
Nº 47	A mediação de leitura literária para surdos por meio da adaptação para a linguagem das histórias em quadrinhos	Valéria Aparecida Bari, Flávia Pieretti Cardoso
Nº 47	Piada Surda: Estratégia cultural e pedagógica	Joelma Diniz Silva
Nº 45	Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas	Alessandra Scarpin Delmar
Palavra-chave: Conto de Histórias		
Nº 51	Hibridismo e Literatura Surda: análise de “Curupira Surdo”	Bruna Branco, Cláudio Henrique Nunes Mourão

Nº 45	Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas	Alessandra Scarpin Delmar
Palavra-chave: Libração		
	Nenhum título encontrado	
Palavra-chave: Infantil		
Nº 44	A Educação Bilíngue e o Acesso à Língua Brasileira de Sinais na Educação Infantil	Dulcéria Tartuci
Nº 43	Reflexões sobre a aquisição da escrita da língua portuguesa por criança surda usuária da Língua Brasileira de Sinais	Maria Cristina da Cunha Pereira
Nº 40	Avaliação do vocabulário de crianças surdas inseridas no contexto educacional da pré-escola do Instituto Nacional de Educação de Surdos	John Van Borsel, Mônica Medeiros Britto Pereira, Regina Célia Azevedo Soares
Nº 44	Visitando o Acervo do INES	Solange Maria da Rocha
Nº 47	Desempenho de pré-escolares surdos do INES em tarefa de nomeação em Libras	Cristhiane Ferreira Guimarães, Ana Regina e Souza Campello
Nº 45	Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas	Alessandra Scarpin Delmar
Nº 37	Intérprete de libras em atuação na Educação Infantil e no Ensino Fundamental	Simone Ferreira Conforto
Nº 38	Livro "Sou Asas", de Marta Morgado	Comissão Editorial
Nº 38	Surdez, políticas inclusivas e professores turistas	Fernanda de Camargo Machado
Nº 40	Da linguagem não verbal à língua de sinais	Ana Lúcia Nascimento

Nº 41	Manual Informativo para Pais: conhecendo melhor a surdez	Alécia Santos Paula, Mônica Medeiros Britto Pereira
-------	--	---

APÊNDICE B – ENTREVISTA COM A COORDENAÇÃO DO NÚCLEO DE EDUCAÇÃO DE SURDOS DE ARARUAMA/RJ

Tópicos para entrevista

Entrevistada: Eliane Freitas

Cargo: Coordenadora de Educação Especial em Araruama e Professora do Atendimento Educacional Especializado em Saquarema

Data: 18/02/2021

Duração: 2 horas

Ambiente: sala do departamento de Inclusão de Araruama. Prédio da secretaria de educação.

Permissão para usar o nome da entrevistada na dissertação: (x) sim () não

A pesquisadora solicitou à entrevistada que o áudio da entrevista fosse gravado, com o objetivo de analisar posteriormente as informações e transcrever o áudio para o português escrito. O documento transcrito será posteriormente encaminhado para a entrevistada para que autorize a divulgação dentro da dissertação de mestrado da pesquisadora.

Autorizo a gravação do áudio: (x) sim () não

Entrevistada- Eliane Freitas

E-mail: nina.freitas2009@yahoo.com.br

Pesquisadora- Keissy Sibelly Moraes Limite

E-mail: ksamonte2011@hotmail.com

Roteiro

• Sobre a Educação de crianças surdas em Araruama:

1. Funcionamento da matrícula (idade, locais)

Resposta: funciona da mesma forma que a matrícula de qualquer criança. Os pais se dirigem a escola no período de matrícula. Mas a maioria vem até o setor de inclusão, pois eles veem aqui o apoio do qual precisam, uma referência, eles trazem os laudos para serem analisados. Há pais que não aceitam a Classe Bilíngue, por vários

motivos: a escola é longe da residência (o polo é no centro) e eles preferem escolas próximas a residência e por conhecer a equipe da escola, preferem que a criança permaneça na classe regular com acompanhamento de interprete (crianças fluentes em Libras) ou professor de apoio especializado que fica na sala com a criança que ainda não é fluente em Libras; por medo de ser algo diferente ou não atender satisfatoriamente. Mesmo o setor informando dos benefícios para a criança de estar nessa classe.

2. Número de crianças surdas (até 12 anos) matriculadas na rede regular

Resposta: Aproximadamente 20 alunos surdos em idade escolar. Em média 12 crianças até os 12 anos

3. Atendimento das crianças surdas na primeira etapa da Educação Infantil (creche)

4. Atendimento das crianças na Pré-escola

5. Atendimento das crianças no Ensino Fundamental I

Resposta 3, 4 e 5: As crianças contam com o professor de apoio que fica junto com a criança na sala regular, o professor regente e o apoio participam das Formações Continuadas oferecidas por equipe especializada do município. Cada professor tem mensalmente ao longo do ano letivo uma reunião do curso de Formação específico para a sua área de atuação, que visa prepara-los para os desafios da sala de aula. Então os professores são preparados para trabalhar com as crianças surdas, inclusive na flexibilização de conteúdos, o currículo também é adaptado e os pais orientados. Essa formação envolve a equipe escolar: Orientadores, Coordenadores e diretores. Para as crianças que têm fluência na língua de sinais (filhos de surdos ou que já fizeram curso de Libras) recebem o interprete, aqueles que ainda estão em processo de aquisição têm o professor de apoio enviado pelo setor de inclusão. Esse é um profissional capacitado e que frequenta as formações oferecidas pelo município. O interprete pode atuar no Ensino Fundamental I, desde que a criança tem fluência na língua de sinais, já que fará com que o crescimento pedagógico dela seja melhor. Mas não é viável a atuação desse profissional para criança que não tem o conhecimento da Libras. Existem casos de crianças com 12 anos que rejeita a Libras ou a família

não permite o ensino, então ela desenvolve sua própria linguagem e o profissional vai buscar comunicar-se com ela adaptando-se a sua realidade.

6. Implementação do Centro Especializado de Atendimento Municipal (CEAM). Proposto pelo Plano Municipal de Educação (2015-2025) na meta 4 (Inclusão) estratégia 9. (Em anexo)

Resposta: No momento está em funcionamento o NAEE (Núcleo de Atendimento ao Educando) funciona com uma equipe multidisciplinar (psicólogo educacional, psicomotricista, fonoaudiólogo...) quando a escola sente a necessidade de encaminhar algum aluno, ele é recebido e através de algumas sessões o caso é avaliado. Muitas vezes o aluno tem o diagnóstico da surdez e/ou outras deficiências pelo olhar de um professor que o encaminha ao NAEE. O aluno passa pela triagem e avalia através de exames e analisa as maiores dificuldades e necessidades do aluno, o atendimento é feito no NAEE no contra turno. O CEAM está sendo montado e será uma versão do NAEE melhorada. O atendimento no NAEE tem uma visão educacional e não clínica, atendimentos voltados para a parte educacional. Funcionamento: em dois pólos, um no centro da cidade e o outro no bairro Outeiro. Algumas vezes a escola solicita o atendimento no NAEE ao setor de inclusão, que em parceria entra em contato com o NAEE e a criança vai com o responsável para a anamnese.

7. Levantamento da formação dos professores do município que tem alunos surdos incluídos em suas classes. (Número de professores por etapa do ensino, formação)

Resposta: Todos os professores da rede passam pela formação do setor de inclusão, cada um na sua especificidade: libras, deficiências, transtornos... Os profissionais que trabalham com Libras, têm uma formação específica de Libras, nas quais são desenvolvidos temas como: flexibilização para alunos surdos, estratégias para gravar vídeos, tipo de fundo, avaliação adaptada, figuras usar, recursos... Além das formações gerais que envolvem todas as deficiências. Essas formações envolvem professores, da creche ao Ensino Médio e EJA e profissionais da escola.

*Sobre o levantamento do número de professores, formação básica e número de alunos, não havia disponibilidade dessa informação no momento, posteriormente será enviada por e-mail.

Informações extras: o município faz parte do Grupo de Gestores da Educação Especial, no qual são realizados encontros a cada dois meses em municípios diferentes, para a troca de conhecimentos, conhecer a realidade e experiências entre os gestores. Segundo a entrevista, a realidade de Araruama mostra-se à frente de outros municípios, pois tem uma equipe organizada, motivada para o trabalho que busca ferramentas para alcançar os objetivos com responsabilidade e qualidade. Pois toda equipe já trabalhou ou ainda trabalha na prática com a educação especial. Infelizmente ainda existem profissionais que rejeitam a inclusão. Mas as leis estão aqui para serem cumpridas, os direitos dos alunos precisam ser respeitados.

· Sobre a Classe Bilíngue

1. Local de funcionamento

Resposta: Escola Municipal Mário Reveles

2. Perfil do professor

Resposta: Atualmente uma das professoras é formada em Pedagogia e Libras, foi intérprete no município, professora de apoio e professora regente, então ela tem experiência em sala de aula. O trabalho é lúdico e ela tem prazer em estar com as crianças surdas. Segundo a entrevistada é a professora ideal para estar na Classe.

3. Perfil linguístico das famílias das crianças

Resposta: maioria filhos de ouvintes, outras os pais tem problema na fala, outras baixa audição.

4. Nível de fluência na língua de sinais

Resposta: a entrevistada não soube precisar essa informação, porque ela não tem contato direto com a turma. Mas esclareceu que alguns desses alunos participaram do curso de Libras oferecido pelo município há dois anos atrás, junto com os pais. Ela considera que o nível de fluência dos alunos não seja satisfatório, eles estão no processo.

5. Nível de fluência na língua portuguesa

*Pela resposta da pergunta anterior, não realizei esse questionamento.

6. Quantos alunos

Resposta: Cerca de 10 alunos, não soube precisar exatamente. Funcionamento na parte da manhã.

7. Faixa etária

Resposta: entre 6 e 9 anos

8. Como é a relação das crianças surdas com as outras crianças da escola, há interação? E com os profissionais da escola? Quem aprende sinais além das crianças surdas e suas professoras como é a relação com as famílias

Resposta: A escola tem interesse na língua de sinais, alguns professores e profissionais buscaram fazer o curso de Libras oferecido pela prefeitura, além das formações continuadas que já explicamos anteriormente. Todos buscam se comunicar com as crianças.

Informações extras: a classe bilíngue foi um experimento que deu certo, tem cerca de 3 a 4 anos de funcionamento. Apesar de ser nova tem dado certo, tem conseguido alcançar a aprovação dos pais, para inserirem-se na cultura surda, através do curso de Libras e permitirem a frequência dos filhos na classe. Existe um planejamento para ampliação da Classe Bilíngue para inserir em outras etapas da educação básica em outras escolas. Como o funcionamento atual é em uma escola de Educação Infantil, é inviável colocar ali outras classes com crianças maiores. Tem um professor de apoio que sabe Libras também.

Segundo a entrevistada ainda estão sendo realizados ajustes na proposta, como a questão da distorção idade/série, as afinidades com o professor, pois não basta saber Libras, é preciso ser um profissional sensível, que goste da causa e venha para somar. É uma classe pensada totalmente diferente, com uma metodologia adequada às necessidades dos alunos de acordo com o currículo, tendo Libras como a primeira língua, trazendo a cultura e respeitando a legislação sobre a surdez.

Esses alunos da Classe Bilíngue também têm o atendimento no AEE no contra turno e no NAAE quando necessário.

Sobre o AEE

1. As crianças surdas participam

Resposta: Sim

2. Se sim, em quais escolas

Resposta: Ainda não. São escolas polo, em torno de 40 a 45 salas de recursos, com professores especializados em Educação Especial, atendendo no contra turno ou no caso de deficiências mais graves devido ao direito de redução da carga horária o atendimento ocorre no turno da criança ou quando as famílias moram muito longe. O atendimento é feito duas vezes por semana, especificamente para a sua necessidade. Em alguns casos são feitos atendimento em grupo (de 3 a 4 alunos) ou individualizado, depende da criança. Mas sempre encaminhando para o grupo, devido a importância da socialização. As salas são equipadas com equipamentos tecnológicos, como órteses para cabeça, mãos, braços... jogos. O planejamento do professor é de acordo com cada aluno, e o professor monta os grupos de acordo com a necessidade dos alunos.

3. O professor tem fluência na Libras

Resposta: Todos os professores do AEE têm o conhecimento básico da língua de sinais, assim como de todas as deficiências de modo geral. Talvez eles não tenham fluência, mas têm o básico. Para realizar os atendimentos, a escola pode solicitar o intérprete, caso não tenha na escola. Mas a maioria dos professores busca se aperfeiçoar na língua para melhorar o atendimento. Além das formações continuadas oferecidas pelo município.

4. Qual a faixa etária das crianças surdas atendidas

Resposta: Todas as crianças são atendidas.

5. O atendimento é realizado apenas com crianças surdas em um horário específico?

Resposta: Depende do professor e da quantidade de alunos surdos atendidos naquele polo.

6. Seria possível o acesso ao P.P.P. da escola que atende as crianças da Classe Bilíngue?

Resposta: Sim, solicitar direto a diretora da escola porém ele não pode sair da escola.

7. Há algum documento do município que trate especificamente das diretrizes para a educação de surdos?

Resposta: Sim. Existe um documento com as Diretrizes da Classe bilíngue. Podemos agendar um dia com a diretora do departamento para apresentar o documento a você.

8. Gostaria de propor como devolução dessa pesquisa um curso ou oficina para os professores do município. Há interesse em analisar essa proposta?

Resposta: Sim, será um prazer montarmos um programa de formação com base no seu projeto.

Informações extra: O município também oferece Serviço de Educação Especial Transitório (SAET) para casos de deficiências múltiplas/severas, como é o caso de um aluno surdo, autista, síndrome de down, cego de um olho e com 40% do outro olho. Ele já frequentou esse Serviço e hoje está incluído em uma escola regular.

O curso de formação oferece atividades práticas de construção de materiais de tecnologia assistiva, por exemplo, as quais as atividades aplicam em suas realidades e retornam para a coordenadora com fotos e relatos de experiências. Uso de aplicativos no celular, gravação de vídeos...

· Sobre a entrevistada: trabalhou durante 15 anos na Pestalozzi. Desde a época do curso normal de formação de professores, mas como de início não se identificou, se afastou e ficou por dois anos na área da contabilidade. Porém uma nova oportunidade surgiu, para ser professora na Instituição e ela acabou voltando, se apaixonando e ficando por 15 anos. Nos últimos 3 anos de sua atuação, junto com a equipe diretiva

conseguiu montar uma classe para surdos. Em colaboração com INES no antigo programa Alfabetização de Surdos (há cerca de 20 anos) que oferecia curso aos professores e fonoaudiólogos, que se dirigiam ao INES semanalmente e retornavam com materiais, jogos, apostilas em libras e língua portuguesa oferecidos pelo INES. O material era usado na classe de surdos que conseguiu alfabetizar cerca de 9 crianças na época. Ela participou desse projeto, mas depois por questões de falta de apoio do governo, a Pestalozzi acabou interrompendo o programa e fechando a classe de surdos. Isso deixou a entrevistada tão chateada que culminou em sua saída da instituição.

Realizou curso de Libras no INES, pós graduação em Educação especial e curso de braille. Buscando sempre se aperfeiçoar para melhor atender as crianças.

Dirige um projeto de Libras na igreja que frequenta com o apoio de outras pessoas conhecedoras da libras.

Trabalhou em seguida no AEE em escolas do município e agora está na equipe gestora da Inclusão, mas ainda atua como professora do AEE em um município vizinho.

“Não me considero uma professora de Educação Especial, mas uma lutadora dessa causa.”

APÊNDICE C- ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA CLASSE BILÍNGUE

Entrevistadas: Bruna e Flávia

Entrevistadora: Keissy Limite

Data: 24/03/2021

Duração: 45 minutos

Modalidade: online

App: WhatsApp

Objetivo: A pesquisadora tem como objetivo traçar o perfil pessoal, profissional e as estratégias didáticas das professoras da Classe Bilíngue, bem como o perfil dos alunos atendidos.

Permissão para usar o nome das entrevistadas na dissertação: (x) sim () não

A pesquisadora solicitou às entrevistadas que o áudio da entrevista fosse gravado, com o objetivo de analisar posteriormente as informações e transcrever o áudio para o português escrito. O documento transcrito será posteriormente encaminhado às entrevistadas para que autorizem a divulgação dentro da dissertação de mestrado da pesquisadora.

Autorizo a gravação do áudio: (X) sim () não

Roteiro

1. Sobre a experiência das professoras com a educação de surdos

Bruna: Iniciei a minha experiência com as pessoas surdas quando fiz o Curso Normal Superior e consegui realizar junto um curso de Libras, oferecido pela prefeitura de Araruama. Nesse contexto, comecei a trabalhar como mediadora de um aluno surdo, foi uma experiência enriquecedora, nesse início errei muito e hoje percebo o quanto melhorei e aprendi sobre a língua e o trabalho com surdos. BNCC Essa é a minha primeira experiência como professora de uma classe de surdos e tenho percebido questões como: o desafio do contato, aproximação com as famílias; o contato direto com as crianças, que não é possível no método remoto pois sempre há a

intermediação dos pais, seja pelo uso do telefone ou incentivo/interesse em participar e interagir conosco.

Flávia: A minha trajetória é bem curta, apesar de ter uma irmã surda, eu iniciei o trabalho na classe bilíngue durante a pandemia e é a minha primeira experiência como professora de surdos, sempre trabalhei com crianças ouvintes. Antes da suspensão das aulas (março de 2020) trabalhamos de forma presencial, por cerca de 1 mês e foi muito pouco para conhecer os alunos, as famílias e criar um vínculo. Eu tenho percebido que com a minha irmã, desenvolvemos uma comunicação específica na família, usamos a língua de sinais, mas também há muitos sinais/classificadores/mímicas que fazem parte das nossas conversas em casa e isso me leva a refletir sobre a realidade dos alunos. Acaba que os nossos familiares se sobressaem ao uso da Libras.

2. Sobre a formação acadêmica das professoras

Bruna: Sou formada em Letras, Inglês e Literaturas inglesa e brasileira. Fiz um curso de Libras há alguns anos, e atualmente estou realizando outro, com uma professora surda. Recentemente terminei uma pós-graduação em Libras.

Flávia: Meu conhecimento em Libras é básico, ainda faço um curso de Libras, estou buscando me aperfeiçoar. Pesquisei bastante sobre a alfabetização de surdos, pois tenho percebido o quanto é diferente da alfabetização de ouvintes. Minha formação é Licenciatura em Pedagogia e em História. Eu ainda estou em um curso de Libras. Tenho pós-graduação em Educação Especial, Curso de Especialização em Planejamento, implementação e gestão da educação a distância e Curso de Especialização em Inspeção e Supervisão Escolar.

3. Sobre o trabalho com a classe bilíngue (ferramentas didático-metodológicas) em tempos de pandemia

Bruna: Estamos em um momento atípico, as ferramentas para o ensino remoto que buscamos utilizar têm uma linguagem simples e atividades curtas, por orientação da Secretaria de Educação Municipal, para não sobrecarregar as crianças. Mas buscamos construir um material rico, lúdico, colorido, com um visual adequado, imagens e poucas coisas escritas.

Flávia: Existe uma grande dificuldade em encontrar materiais para crianças surdas. Mas produzimos 5 atividades semanais, elas são impressas pela escola e disponibilizadas para os pais buscarem. Conseguimos que a impressão para as

crianças surdas fosse colorida, devido a importância do visual, conversamos com a Secretaria de Educação e fomos atendidas. Nessas atividades procuramos colocar imagens de pessoas/bonecos sinalizando, para de alguma forma tentar ensinar os sinais. Também gravamos alguns vídeos no ano passado, com contação de histórias em Libras, esse ano ainda não elaboramos nenhum. Mas na experiência que tivemos, percebemos que os pais não aceitam bem a internet, é limitado, eles também não conseguem estar com as crianças para acompanhar o vídeo.

4. Reflexões sobre a aprendizagem dos alunos, interação

Bruna: A inclusão na área de surdez está muito desconectada. Ainda não tive contato pessoalmente com os alunos, pois comecei o trabalho na turma, já na pandemia, com ensino remoto. Isso também dificulta a precisão das respostas aqui. Gravamos vídeos para enviar para os pais surdos do alunos L, mas mesmo assim, o retorno é incipiente, os pais responderam com um assunto totalmente diferente ao abordado no vídeo, fora do contexto.

Flávia: As crianças sabem pouco de Libras, usamos bastante classificadores, mímica, porque eles ainda não compreendem os sinais de fato. O conhecimento dos alunos sobre a língua é superficial. Mesmo o aluno L que os pais são surdos, ainda não tem domínio da língua de sinais. O contato com os pais é difícil, quando precisamos de assinatura em documentos, é preciso vários contatos por mensagem e paciência. Infelizmente até o momento não identificamos a participação na plataforma de educação de nenhum pai/responsável dos alunos surdos, visualizando as atividades, executando-as ou assistindo os vídeos. A interação ocorre mais pelo grupo no WhatsApp, onde também colocamos as atividades e vídeos, e alguns pais buscam as atividades na escola. As respostas dos pais não são diretas, as vezes demoram para dar o retorno, nem todos respondem. Alguns vídeos também são colocados na página do Facebook[1] da escola e alguns pais acessam no ano passado.

A interação entre os alunos, nos primeiros dias de aulas presenciais, foi bastante interessante: eles tentavam conversar, faziam sons com a boca uns com os outros e respondiam, como se de fato estivessem em um diálogo. Foi bem curioso de observar. Apenas um aluno é filho de pais surdos, mas ele também buscava “falar” com as outras crianças. Agora, na pandemia, infelizmente eles não têm contato, moram longe uns dos outros e virtualmente ainda não aconteceu, por diversos fatores: são

pequenos e ainda não têm autonomia para ter o próprio celular, questões de conexão de internet, disponibilidade das famílias.

5. Levantamento do número de alunos, grau de surdez, contexto familiar, idade

Quadro 1. Perfil dos alunos surdos da Classe Bilíngue

Aluno(a)	Idade	Sexo	Contexto familiar	Grau de Surdez	Proficiência Libras	Proficiência Português
EL	8	F	Pais ouvintes	severa	5	6
LE	7	M	Pais surdos	severa	3	2
IS	7	F	Pais ouvintes	severa	2	2
EM	6	F	Pais ouvintes	severa	-	-

Fonte: Elaborado pela autora

Estipulamos os níveis de proficiência nas línguas de 0 a 10, sendo 10 excelente, com base nos critérios de observação das professoras, através das atividades realizadas ao longo dos meses.

Observações:

Flávia: a aluna (6 anos) é a mais nova da turma e ainda não conhecemos, ela veio da educação infantil. Os responsáveis estão no grupo do WhatsApp mas ainda não interagiram, por enquanto só realizaram a matrícula, a criança não tem participado das atividades. Somente os pais da aluna I têm comparecido à escola para buscarem as atividades. O aluno L é o único filho de pai e mãe surdos, mesmo assim a proficiência dele na língua de sinais é bem baixa, ele entende alguns sinais, mas não reproduz, ele tenta se comunicar com os colegas “falando”. Essa interação oral parte da aluna I que os pais são ouvintes e eu já presenciei a mãe oralizando com a filha, como se ela estivesse ouvindo, mas ela é surda profunda e apesar do implante coclear, ele não funciona. Essa mãe fez o curso de Libras ofertado para os pais pela

prefeitura, mas percebemos uma dificuldade de aceitação da surdez da filha por parte dela. Essa aluna também apresenta deficiência intelectual leve, dificultando sua aprendizagem e concentração nas atividades. A aluna H, que é a mais velha do grupo (8 anos), talvez pela idade, é a que apresenta um conhecimento maior tanto da Libras, quanto da Língua portuguesa.

Bruna: Acredito que essa tentativa de oralização por parte dos alunos, se deva a fatores como: a escola é um ambiente de ouvintes, por mais que exista a classe, a maioria das pessoas que estão ali, os pais e os alunos são ouvintes. Uma hipótese é que eles até possam sinalizar alguma coisa em casa, mas na escola, numa tentativa de se encaixarem, copiam o modelo ouvinte de comunicação. Percebemos a falta de um modelo surdo/sinalizante na construção da identidade surda.

As professoras relataram um a preocupação com a necessidade de agendar uma reunião com os pais para elaboração do plano individualizado de trabalho, que provavelmente acontecerá de forma online e elas estão preocupadas com a participação dos pais, pois nas tentativas anteriores de contato não obtiveram sucesso.

As professoras sugeriram a inserção da legenda nos vídeos da pesquisa, pois as crianças são acompanhadas pelos pais nas atividades, e em sua maioria eles são ouvintes. Então, o recurso da legenda auxiliará na interação entre pais e filhos, incentivando os pais a participarem e ajudando a todos na compreensão. Portanto, esse trabalho de edição precisará ser realizado antes do envio dos vídeos.

As professoras sugeriram uma redução das atividades das oficinas ou o desdobramento delas em vídeo conferências em mais de uma para cada história. Porque as crianças têm dificuldade em ficar muito tempo na frente da tela e as professoras consideram que 30 min é um tempo longo. Mais encontros com duração menor, os alunos são agitados, principalmente a aluna I.

Sobre o intervalo entre a postagem do vídeo e a interação online, consideramos cerca de 15 a 20 dias.

6. Estratégia para assinatura do TCLE por parte dos pais

Flávia: Sugiro que você entregue o TCLE na escola para que os pais assinem quando forem buscar as atividades das crianças. Mas antes, você pode elaborar um vídeo convidando os pais a participarem da sua pesquisa, para chamar a atenção deles e

incentivar a irem até a escola. Pedir autorização da diretora e deixar os termos na escola durante o mês de abril, aguardando essa assinatura.

7. Estratégias para as Oficinas Online

Vamos analisar de acordo com a quantidade de alunos que forem participar, mas pensando em um meio que não dificulte para os pais, talvez uma chamada pelo Facebook, WhatsApp, Messenger.

8. Elaboração do Cronograma de Atividades

Planejamento inicial de atividades em campo	
Mês	Atividade
Novembro /2020 10/11/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Início da entrada no campo • Primeira reunião presencial com a chefe do Departamento de Inclusão para apresentação do Projeto de Pesquisa. • Elaboração da documentação
Dezembro /2020 09/12/2020	<ul style="list-style-type: none"> • Formalização da entrada no campo • Envio online da documentação para ajustes e conferência
Janeiro/2021	Produção vídeo 1+ materiais para oficina <ul style="list-style-type: none"> • Produção vídeo 2 + materiais para oficina • Produção vídeo 3 + materiais para oficina
Fevereiro/ 2021	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião presencial para assinatura de documentos • Entrevista com a diretora do departamento
Março/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro encontro (online) entre a pesquisadora e as professoras da Classe Bilíngue (Entrevista, planejamento de atividades, estratégias para entrar em contato com os pais) • Gravação do vídeo convite

Abril/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto aos pais e assinatura do TCLE
Maio/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem do vídeo 1 na Plataforma de Educação de Araruama. • Data: _____ • 1º Encontro com os alunos através do WhatsApp com mediação da professora (_____) • Data: _____ Horário: _____
Junho/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem do vídeo 2 na Plataforma de Educação de Araruama. • Data: _____ • 2º Encontro com os alunos através do WhatsApp com mediação da professora (_____) • Data: _____ Horário: _____
Julho/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Postagem do vídeo 3 na Plataforma de Educação de Araruama. • Data: _____ • 3º Encontro com os alunos através do WhatsApp com mediação da professora (_____) • Data: _____ Horário: _____
Agosto/2021	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião presencial entre Pesquisadora e Chefe do Departamento para considerações finais, encerramento e agradecimento

[1] <https://www.facebook.com/mariorevelles.castanho>

APÊNDICE D – APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A professora da rede municipal de Araruama e também pesquisadora do Instituto Nacional de Surdos – INES, Keissy Sibelly Morais Limite apresenta a proposta de desenvolvimento de sua pesquisa com as crianças da Classe Bilíngue da Escola Municipal Mário Reveles e suas professoras.

A pesquisa é sobre as relações entre o conto de histórias em Libras para crianças surdas e a aprendizagem, o acesso à cultura e a interação das crianças surdas. Tem como objetivo geral promover e analisar a Libração de Histórias, realizada por sujeitos ouvintes, como estratégia de ampliação do acesso à cultura para crianças surdas em ambiente escolar. O início das atividades será no ano de 2021, com previsão de duração máxima de 3 meses com datas a serem combinadas.

Não há prejuízos para as crianças que não participarem, independente do motivo. Não há avaliação formal, com notas e conceitos e nem relação com as atividades propostas pela professora da turma. Os pais são livres para autorizar ou não a participação das crianças, sem sofrerem nenhuma penalidade. A qualquer momento os pais ou a criança podem desistir de participar das atividades.

As atividades vão seguir o modelo remoto/online que já acontecem na Plataforma de Educação do município. Por isso, para participar será necessário ter um aparelho (computador ou celular ou tablet) com acesso à internet.

A proposta segue as seguintes etapas:

1. Postagem na plataforma de Educação do Município de 3 vídeos feitos pela pesquisadora com a contação de 3 histórias em Libras, na seguinte sequência: história 1: O Domador de Monstros; 2 A cinderela surda; 3 A fábula da Arca de Noé. Os vídeos deverão ser assistidos pelas crianças participantes da pesquisa, durante os dias que antecedem a próxima atividade, em horário livre.
2. Interações com os alunos participantes através de vídeo chamada pelo *WhatsApp* com mediação das professoras da turma. Sendo 3 encontros de 30 min. cada, agendados previamente após 15 dias corridos da postagem de cada vídeo.

Roteiro Encontro 1:

História: O Domador de Monstros:

- Apresentação dos alunos e da pesquisadora
- Reprise do Vídeo/Apresentação da autora da história
- Conversa sobre os medos das crianças e como vencê-los.
- Brincadeira com fantoches
- Interação para saber se as crianças gostaram do vídeo, se gostaram do encontro com a pesquisadora e por quê.

Roteiro Encontro 2:

História: A Cinderela Surda

- Reprise do vídeo/Apresentação das autoras da história/livro
- Interação para saber se as crianças conhecem a história tradicional, comparar o sapatinho de cristal com a luva, perguntar se elas gostam mais de uma versão ou de outra e por quê
- Brincadeira Luva Mágica

Roteiro Encontro 3

História: A fábula da Arca de Noé

- Reprise do vídeo/ Apresentação do autor da história
- Brincadeira “Seu mestre mandou”
- Conversa sobre os animais conhecidos pelas crianças, quais animais elas levariam para a arca, quais não levariam e por quê. Retomar a conversa do primeiro encontro sobre medos de animais e saber das crianças quais os animais cada uma levaria para a arca.
- Fechamento do ciclo de encontros com reflexões sobre o medo, a comunicação em língua de sinais e a Cultura Surda.

Fico muito agradecida pela equipe de Inclusão/Surdez me receber para desenvolver esta pesquisa. Tenho certeza que nossa troca de experiências será produtiva.

Qualquer dúvida, questionamento, enfim, para trocas e diálogos, estão a disposição pelo telefone: (22) 998893172 ou e-mail: ksamonte2011@hotmail.com

Atenciosamente,

Keissy Limite

APÊNDICE E - FICHA DE ANÁLISE DE LIVROS LITERÁRIOS PARA CRIANÇAS SURDAS – Exemplo de preenchimento

Roteiro para análise de livros literários para crianças surdas

Responsável pela análise: Keissy Sibelly Morais Limite

Profissão: Professora

Data: 11/12/2020

Título da obra: A Cinderela Surda

Autor (es): Carolina Hessel, Lodenir Karnopp e Fabiano Rosa

Surdo ou Ouvinte? Carolina e Fabiano (surdos) Lodenir (ouvinte).

Ilustrador (es): Carolina Hessel

Surdo ou Ouvinte? Surda

Editora: Ulbra

Número de páginas: 36

Cidade, Estado, Ano, Edição: Canoas, RS, 2011, 3 edição.

Objetivos:

- O livro é para ser lido pela criança ou mediado pelo professor?
 criança professor pelos dois
- Disponibilizar o livro para crianças:
 ouvintes surdas surdas e ouvintes

Público-alvo:

- Alunos de escola surdos e ouvintes
 Alunos surdos exclusivamente
 Crianças surdas e suas famílias

Faixa etária:

- bebês (0 a 1 ano e 6 meses)
 Crianças bem pequenas (1 ano e 1 meses a 3 anos e 11 meses)
 Crianças pequenas (4 a 5 anos e 11 meses)
 Crianças (6 a 8 anos)
 Pré- adolescentes (9 a 12 anos)

A leitura deve acontecer no ambiente:

- familiar

(x) escolar

() livre

Selecione o gênero literário:

- () Poesia: são os textos que apresentam rimas, ritmo, brincadeiras com a linguagem e possuem estrutura de versos. Como exemplos temos: cordel, trava-línguas, parlendas, prosas rimadas, adivinhas, contos cumulativos, cantigas de roda.
- (x) Narrativa
 - ✓ () Narrativa fantástica popular: são as narrativas da cultura de um povo, criadas para explicar algum fato. Exemplos: mitos, lendas, fábulas.
 - ✓ (x) Narrativa fantástica autoral: são aquelas em que o autor narra acontecimentos fantasiosos. Como acontece em: contos de fadas contemporâneos, a ficção científica e relatos de terror.
 - ✓ () Narrativa realista popular: O autor não identifica-se e narra histórias de façanhas bem sucedidas de personagens espertos.
 - ✓ () Narrativa realista autoral: são aquelas que narram fatos do cotidiano, como as crônicas e novelas, que podem ser sobre aventuras, romances, policiais, dentre outras.
- () Teatro: O narrador não aparece, pois a história é narrada através das falas dos personagens em discurso direto, pode ser com atores ou bonecos.
- (x) Livro de imagem: aquele em que predominam as imagens sobre os textos. Sendo as imagens significativas para a compreensão da narrativa.
 - ✓ (x) Narrativas curtas: Pequenas histórias infantis.
 - ✓ () Narrativas longas: Novela e romance.
 - ✓ () Literatura surda: artefato da Cultura Surda, no qual o surdo é o protagonista.
 - ✓ (x) Adaptação: quando uma história sofre adaptações ao ser interpretada/traduzida para a língua de sinais ou para o público ao qual se destina, buscando identificar-se com aspectos culturais do público alvo.
 - ✓ () Tradução de Português/Libras: tradução sem modificações na narrativa, apenas passa de uma língua para outra uma história que já existe.

- ✓ Produção: criação de histórias em Libras por surdos ou ouvintes bilíngues, essas produções estão em acordo com a cultura, os costumes e vivências dos seus receptores.

Encontramos as seguintes línguas:

- Língua brasileira de sinais Língua de sinais estrangeira
 Português oral Português escrito
 Língua de sinais escrita Língua estrangeira escrita

Em caso de aparecer mais de uma língua, a disposição é:

- Equivalente entre as línguas Ênfase na língua portuguesa escrita
 Ênfase na língua portuguesa oral Ênfase na língua de sinais

Sobre a qualidade literária considere se:

- O texto explora recursos expressivos e/ou outros relacionados à enunciação literária para atrair a atenção do leitor?
 sim não
- O texto incentiva a participação criativa do leitor na leitura?
 sim não
- As imagens são explicativas e condizentes com o público-alvo?
 sim não

Sobre a relevância do tema abordado:

- É abordado de forma livre de preconceitos?
 sim não
- É tratado de maneira instigante e aberta, deixando pontos de reflexão para serem preenchidos pelo leitor?
 sim não
- O texto amplia as referências estéticas sobre a realidade, sobre si mesmo e sobre o outro?
 sim não

Sobre as ilustrações e a disposição gráfica-editorial:

- Os recursos visuais ampliam os textuais linguísticos e suas possibilidades de significado?
 sim não

- As imagens são marcadas pelo tratamento estético?
(x) sim () não
- A capa é atraente e condizente com a proposta da obra?
(x) sim () não
- O material é adequado ao manuseio pelas crianças?
(x) sim () não

O livro é acompanhado de mais algum recurso? Se sim, determine:

- () vídeo em libras com a contação da história
 () vídeo em português com a contação da história
 () outros. _____

Parecer do analista:

Considero o livro “Cinderela Surda” importante para o público de crianças Surdas, por ter sido escrito por dois autores Surdos e uma autora ouvinte famosa e integrante da Comunidade Surda. Apresenta a escrita da Libras (*SignWriting*) e do português; é visualmente chamativo com ilustrações coloridas e de boa qualidade; o tema é relevante ao evidenciar o uso da língua de sinais e os desafios que as crianças Surdas enfrentam; possui linguagem adequada para o público-alvo; o design gráfico é coerente pois apresenta duas línguas e as ilustrações de forma harmônica e intuitiva dirigindo o olhar do leitor; é considerado como artefato Surdo e compõe a Literatura Surda na categoria de Adaptação por se tratar de uma narrativa originalmente com um contexto para ouvintes e ter sido adaptada para o contexto dos Surdos.

Referências Bibliográficas:

Ficha para análise de artefatos didáticos. **Grupo de Pesquisa Educação, Mídias e Comunidade Surda**. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Líderes: Cristiane Taveira e Alexandre Rosado. Rio de Janeiro, RJ, 2019.

Livros infantis: acervos, espaços e mediações / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB. 1.ed.: il.; 20,5 x 27,5 cm. - **Coleção Leitura e escrita na educação infantil**; v. 8. Brasília, 2016.152 p.

ANDRADE, Ludmila Thomé de; CORSINO, Patrícia. Critérios para a constituição de um acervo literário para as séries iniciais do ensino fundamental: o instrumento de

avaliação do PNBE 2005. In: PAIVA, Aparecida et alli (orgs). **Literatura – saberes em movimento**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007. p.79-91.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, **BNCC**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 05/01/2021

APÊNDICE F - ROTEIROS DE GRAVAÇÃO DOS VÍDEOS

VÍDEO 1 O DOMADOR DE MONSTROS

Apresentação: (Fundo jardim).

Olá, crianças, tudo bem com vocês? Meu nome é Keissy e esse é meu sinal.

Vou contar para vocês a história do Domador de Monstros, escrita pela autora ouvinte Ana Maria Machado (Inserir foto). Mas primeiro vamos conhecer alguns sinais importantes?

Glossário legendado: medo; dormir; assustado; quantidade; números (1,2,3,4,5,6,7,8,9); monstro; escuro; obedecer; falar; olho; boca; chifre; tromba; umbigo; língua; sair; engraçado.

Narrativa: (Fundo noite)

Era uma vez um menino chamado Sérgio, que tinha medo do escuro. (Inserir imagem do fantoche Sérgio). Uma noite, quando foi dormir ficou observando as sombras das árvores na janela e sentiu medo. Resolveu conversar com o medo, e disse:

- Vai embora ou vou chamar um monstro bem feio para te assustar.

Mas o medo nem ligou. Então Sérgio avisou:

- Vem aí o monstro de 1 olho e duas bocas. (Inserir imagem do monstro 1)

O monstro novo assustou o medo, mas ele também não queria ir embora.

O Sérgio disse:

- Vai embora e me deixe dormir.

Narrador: Mas o monstro nem ligou. O Sérgio avisou:

- Vem aí o monstro com 1 olho, 2 bocas, 3 chifres, 4 trombas, 5 umbigos, 6 línguas. (Inserir imagem do monstro 2 e manter a imagem do monstro 1)

Esse monstro, assustou o monstro anterior que foi embora. Mas ele também não quis ir embora. (Efeito de saída do monstro 1 manter monstro 2)

O Sérgio disse:

- Vem aí o monstro de 1 olho, 2 bocas, 3 chifres, 4 trombas, 5 umbigos, 6 línguas, 7 rabos, 8 corcovas e 9 pernas. (Inserir imagem do monstro 3)

O monstro novo assustou o outro monstro que foi embora. (Efeito de saída do monstro 2 e manter monstro 3)

Mas quando Sérgio olhou para ele e para os outros monstros, acabou achando tão engraçado que começou a rir muito e o medo foi embora! Sérgio (Inserir monstros 1,2 e 3 na tela + Inserir imagem do Sérgio sorrindo) Sérgio dormiu tranquilo.

Fim.

Fechamento: Créditos na tela

VÍDEO 2 CINDERELA SURDA

Apresentação: (Fundo pergaminho)

Olá, crianças, tudo bem com vocês? Meu nome é Keissy e esse é meu sinal.

Hoje vou contar outra história para vocês a da Cinderela Surda (Inserir foto da capa do livro), quem escreveu foi a autora ouvinte Lodenir Karnopp (Inserir foto) junto com dois autores surdos o Fabiano e a Carolina (Inserir foto). Sim, surdo escreve história também. O livro tem sinais escritos veja. (Inserir vídeo com páginas do livro). Mas antes vamos aprender alguns sinais importantes.

Glossário legendado: Cinderela; príncipe; fada; madrasta; filha; luva; meia noite; funcionário; casar; vestido; abóbora; carruagem; gato; cavalo; rato; condutor; mágica; castelo

Narrativa:

Era uma vez um príncipe surdo e a Cinderela surda. (Inserir página 7 do livro ao lado na pesquisadora). A Cinderela aprendeu a língua de sinais francesa quando era criança e o príncipe também. (Inserir página 8 do livro). Cinderela era uma moça bonita e boa, sua mãe morreu quando ela era criança e seu pai casou-se novamente. Mas sua madrasta e suas duas filhas eram más e não sabiam língua de sinais. (Inserir página 11 do livro). Quando o pai de Cinderela morreu ela ficou responsável por todo o serviço doméstico. Ela ficou triste e sozinha. (Inserir vídeo da pesquisadora vestida de Cinderela limpando a casa com o fundo de uma cozinha)

Um dia o príncipe resolveu fazer um baile no castelo e enviou convites para todas as moças. A madrasta proibiu a Cinderela de ir ao baile, porque ela não tinha vestido bonito e precisava fazer as tarefas da casa. (Inserir página 15 do livro). No dia do baile a madrasta e as filhas arrumaram-se e foram ao baile. Cinderela ficou sozinha e triste. (Inserir página 17 do livro) .

Mas, uma fada apareceu para ajudar a Cinderela. Ela explicou em língua de sinais que faria um lindo vestido e luvas para a Cinderela ir ao baile. (Inserir página 19 do livro).

Ela transformou a abóbora em carruagem, o gato em cavalo e o rato em condutor. (Inserir efeitos nas imagens de cada elemento). A fada avisou que Cinderela deveria voltar antes de meia noite, porque depois desse horário a magia acabaria. Cinderela foi toda feliz para o baile. (Inserir vídeo com a pesquisadora vestida para o baile com as luvas. Fundo sala da casa da Cinderela.)

Cinderela encontrou-se com o príncipe surdo e eles dançaram e conversaram em língua de sinais. (Inserir página 23 do livro). Quando Cinderela viu já era meia noite, ela soltou a mão do príncipe rápido e foi embora. A sua luva ficou com o príncipe. (Inserir página 27 do livro)

No dia seguinte o príncipe pediu ao seu funcionário que fosse em todas as casas do reino procurando a moça dona da luva. O funcionário já havia passado por muitas casas e a luva não servia para nenhuma moça. Até que ele chegou a casa de Cinderela. Sua madrasta abriu a porta e suas filhas experimentaram a luva, mas ela não serviu. (Inserir página 29 do livro). O funcionário viu Cinderela limpando e chamou-a, a luva serviu direitinho. (Inserir página 31 do livro).

O funcionário levou Cinderela para o castelo e ela casou-se com príncipe e foram muito felizes. (Inserir página 33 do livro)

Fechamento: Créditos na tela

VÍDEO 3 A FÁBULA DA ARCA DE NOÉ

Apresentação: (Fundo colorido)

Olá, crianças, tudo bem com vocês? Meu nome é Keissy e esse é meu sinal. Hoje vou contar mais uma história para vocês, quem escreveu foi o surdo Cláudio Mourão (Inserir foto o autor). O título da história é A Fábula da Arca de Noé. (Inserir foto da capa do livro). Mas antes vamos aprender alguns sinais importantes.

Glossário legendado: Noé; arca; elefante; macaco; formiga; tigre; hipopótamo; sapo; jacaré; cachorro dalmata; exposição; dinossauro; pintura; guia; escola; agradecer; leão; bicho-preguiça; trovão; chover; horas; pai; família; convite

Narrativa: (Fundo de acordo com a página do livro narrada)

(Inserir fundo página 4 do livro). Noé e sua família fizeram juntos uma arca. Convidaram seus amigos para conhecerem. (Inserir fundo página 5 do livro) Chegaram vários animais: elefante, macaco, formiga e uma família de dálmatas com um filhote chamado Dado.

(Inserir fundo página 6 do livro). Quando Noé abriu a porta da arca, uma surpresa: (Inserir página 7 do livro) exposições com diferentes temas. (Inserir página 8 o livro). Dado que é muito curioso saiu sozinho para ver as exposições. Ele viu dinossauro, (Inserir página 10 do livro) pintura, (Inserir página 11 em seguida 12 do livro) leão, (Inserir página 13 do livro) bicho-preguiça ensinando loga. Dado não entendia nada, porque todos falavam em português e nada estava em língua de sinais.

(Inserir página 14 em seguida página 15 do livro). Uma chuva começou a cair e Noé fechou a porta da arca. Todos os animais continuaram vendo as exposições. A família de Dado começou a procurar por ele e pediu a ajuda de Noé para encontra-lo. (Inserir página 16 do livro) Depois de procurar muito Noé viu o filhote em uma exposição em libras. Dado estava junto com outros animais surdos: sapo, hipopótamo, tigre. (Inserir página 17 do livro) Noé chamou Dado mas ele não respondeu, então resolveu tocar em seu ombro. Então Dado olhou para Noé e fez o sinal de silêncio. Noé entendeu que o filhote era surdo.

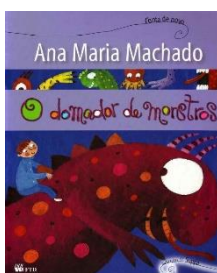
(Inserir página 18 em seguida 19) A palestra era sobre a importância das mãos e Dos olhos para a comunicação dos surdos. (Inserir página 20 livro) Quando a palestra

acabou, Noé levou Dado para os pais que ficaram agradecidos. Conversaram com o filhote em língua de sinais.

(Inserir página 21 do livro) Noé percebe que a arca não era acessível para todos e resolve fazer uma reforma. (Inserir páginas 22 e 23 do livro) Com a ajuda de Dado eles criam uma sala para artefatos culturais de animais surdos e deixam a arca acessível para todos.

Fechamento: Créditos na tela

APÊNDICE G – ROTEIRO OFICINA 1



Roteiro 1ª Oficina de Libração – Pesquisadora Keissy Limite

Data: 22/06/2021

Duração: 2 horas



Fotografia monstros das crianças

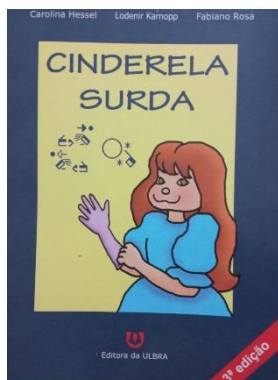
1. Apresentação dos alunos e da pesquisadora (nome+sinal)
2. Reprise do Vídeo (usar pendrive e T.V)
3. Apresentação da autora da história (mostrar foto)
4. Conversa sobre os medos das crianças e como vencê-los.
5. Brincadeira de montar o próprio monstro com material reciclado. (levar material adiantado)
6. Interação para saber se as crianças gostaram do vídeo, se alguma criança gostaria de recontar a história, se gostaram do encontro com a pesquisadora e por quê.
7. Entrega do Flyer impresso + monstrinho

Materiais:

- Tesoura
- Cola
- Papel colorido
- Olhos
- Rolinhos de papel toalha pintados.

Observações: -----

APÊNDICE H – ROTEIRO OFICINA 2



Roteiro 2ª Oficina de Libração – Pesquisadora Keissy Limite

Data: 06/07/2021

Duração: 2 horas



Fotografia coroa de uma das crianças

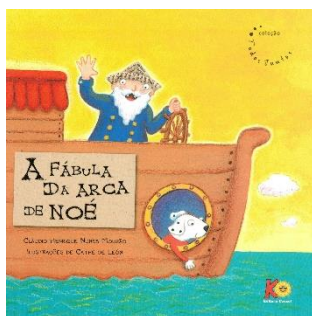
1. Apresentação dos alunos e da pesquisadora (nome+sinal)
2. Reprise do Vídeo (usar pendrive e T.V)
3. Apresentação dos autores da história (mostrar foto)
4. Reconto com uso do livro e adereços (saia de tule, luvas, varinha, chapéu, coroa)
5. Brincadeira Luva Mágica
6. Interação sobre a história/Reconto das crianças
7. Confecção da coroa príncipe e princesa
7. Entrega do Flyer impresso + coroa

Materiais:

- Tesoura
- Cola
- Papel colorido
- Giz de cera e lápis de cor
- Coroas cortadas em papel 40 kg

Observações: -----

APÊNDICE I – ROTEIRO OFICINA 3



Roteiro 3ª Oficina de Libração – Pesquisadora Keissy Limite

Data: 17/08/2021

Duração: 2horas



Fotografia máscaras das
crianças

1. Apresentação dos alunos e da pesquisadora (nome+sinal)
2. Reprise do Vídeo (usar pendrive e T.V)
3. Reconto com o uso do livro
4. Apresentação do autor da história (mostrar foto)
5. Brincadeira “Seu mestre mandou”: a pesquisadora inicia sendo o “mestre”, mas depois passa a vez para as crianças. O Mestre solicita que os súditos imitem as personagens da história, como o cavalo, o macaco e até o próprio Noé. As crianças têm liberdade para dramatizar da forma que acharem conveniente e sentirem-se à vontade.
6. Confecção da máscara de cachorrinho Dálmata.
7. A pesquisadora despede-se, agradece pelos encontros e explica que esse foi o último.
8. Entrega do Flayer impresso + máscara

Materiais:

- Lápis de cor
- Pendrive
- T.v
- Lastex
- furador

Observações: -----

**APÊNDICE J – LISTA DE QR CODE “COLEÇÃO DE MATERIAIS BILÍNGUES
PARA OFICINAS DE LIBRAÇÃO**

**QR CODE 1. Flip chart "Librando:
Projeto Oficinas de Libração de histórias**



**QR CODE 2. TCLE no modelo Formulário
do Google**



**QR CODE 3. Vídeo da
história " A Cinderela Surda"**



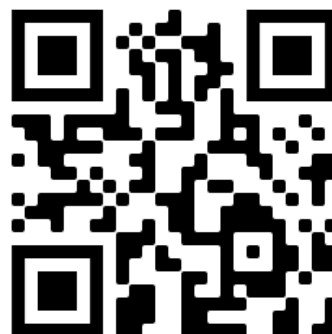
**QR CODE 4. Vídeo da história
"A arca de Noé"**



QR CODE 5. Vídeo da história "O domador de monstros"



QR CODE 6. Vídeo da proposta do sinal de Libração



QR CODE 7. Vídeo-convite



QR CODE 8. Ficha de análise de livros literários para crianças Surdas



ANEXOS

ANEXO A – DADOS DA CIDADE DE ARARUAMA



IBGE

Brasil / Rio de Janeiro / **Araruama**

Selecionar local

TRABALHO E RENDIMENTO

EDUCAÇÃO

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,3 %
IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	5,4
IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) [2019]	4,2
Matrículas no ensino fundamental [2020]	17.084 matrículas
Matrículas no ensino médio [2020]	4.485 matrículas
Docentes no ensino fundamental [2020]	1.187 docentes
Docentes no ensino médio [2020]	371 docentes
Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2020]	60 escolas
Número de estabelecimentos de ensino médio [2020]	22 escolas

Fonte: IBGE <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/araruama/panorama>

IDH: 0, 718 (última atualização em 2010)

Aspectos Gerais

Área: 638 km²

Altitude: 15 metros

Localização Geográfica : 22°52'39";
22" S 42°20'39"; 35" W

População: 112.028 Habitantes (IBGE 2010)

DDD:22

CEP: 28 970-000

Distância da Capital: 108 Km

Duração Média do Percurso: 1 Hora e 50 min

Clima: Tropical

Temperatura:23°C (média anual)

Ventos:Predominância de Nordeste

Corrente Elétrica:110 volts

Feriados Municipais

20 de janeiro – Dia de São Sebastião –

Padroeiro da cidade

06 de fevereiro – Emancipação

Político-Administrativa

Fonte: site da Prefeitura: https://www.araruama.rj.gov.br/novo/?pg=dados_gerais

ANEXO B – QUINZE PRINCÍPIOS DO PROGRAMA DE LEITURA COMPARTILHADA

1. Traduzir histórias usando a língua de sinais. Alerta a necessidade de focalizar em conceitos, ou seja, não é uma tradução literal, palavra-palavra. Ao mesmo tempo, há a ênfase na utilização do alfabeto digital (datilologia) para soletrar palavras novas. **2. Manter ambas as línguas visíveis.** O adulto deve certificar-se que as crianças visualizem tanto a língua de sinais quanto a língua escrita, assim como as ilustrações. É necessário que a criança perceba o livro como fonte da história contada (caso seja livro impresso deixar visível). **3. Elaborar sobre o texto.** O autor explica a importância de serem adicionadas explicações (comentários, expressões, mais explicações) sobre o texto para fazê-lo mais compreensível. **4. Rer ler as histórias numa perspectiva de partir do “conto de história” para a “leitura de história”.** Para que a história seja mais compreensível para a criança, o autor sugere que o leitor “conte a história” nas primeiras vezes e, aos poucos, ao perceber que a criança realmente compreendeu o enredo (tema, personagens), o leitor/narrador, lentamente, deverá focalizar mais e mais o texto, obedecendo a sequência da história página a página. **5. Seguir a liderança da criança.** Muitas vezes, a criança quer ler apenas uma pequena parte do livro, ou pular páginas. O autor sugere que, no início, é importante seguir a vontade da criança. **6. Tornar explícito o que está implícito.** É de extrema importância discutir com a criança os significados que estão implícitos. Nesse sentido, auxiliá-la a elaborar inferências. Deduzir o que está acontecendo, as interpretações possíveis para as cenas. **7. Ajustar o local do sinal para adequar à situação da história.** Nesse sentido, o leitor deve usar de liberdade e criatividade para a localização da realização do sinal: realizar o sinal na página do livro, realizar no corpo da criança. E, também, no lugar usual. **8. Ajustar o estilo do sinal adequando a história.** Ser dramático. Jogar com os sinais e exagerar nas expressões faciais para mostrar personagens diferentes, assim como diferentes sentimentos e estados de humor. Expressão facial, corporal do bom sinalizador, contador. **9. Conectar conceitos da história ao mundo real.** Relacionar os personagens aos eventos reais, aos conhecimentos e experiências já vividas pela criança. **10. Usar estratégias para a manutenção da atenção.** Bater levemente no ombro da criança, ou dar uma “cotovelada” delicada para manter a atenção quando está em roda. **11. Usar o contato visual para convocar a participação da criança.** Olhar a criança ao ler, comunicar-se com o olhar, convocar a participação com o olhar que pode ser questionador, exclamativo, entre outros. **12. Atuar para ampliar conceitos. Atuar como o personagem da história após a leitura.** Chamar as crianças para fazer demonstrações. Incorporar os personagens para dar maiores explicações, vivenciar a cena de história de várias formas até ficar bem claro. **13. Usar variações de língua de sinais para**

frases repetitivas. Se ocorrer uma repetição de frases, variar os sinais. **14. Fornecer um ambiente positivo e de apoio.** Incentivar a criança a compartilhar suas ideias sobre a história e apoiar as ideias da criança. **15. Esperar a criança tornar-se leitora.** Acreditar no sucesso da criança e ler muito para ela. (LEBEDEFF, 2007, p. 7-8)