

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Celina Nair Xavier Neta

**“SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!”**  
**Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de**  
**Sinais**

Porto Alegre  
2016

Celina Nair Xavier Neta

**“SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!”**

**Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lodenir Becker Karnopp.

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação.

Porto Alegre

2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Xavier Neta, Celina Nair  
"Senta, que lá vem história!" Representações de  
docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira  
de Sinais / Celina Nair Xavier Neta. -- 2016.  
131 f.

Orientadora: Lodenir Becker Karnopp.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Hora do Conto. 2. Libras. 3. Educação de  
Surdos. 4. Estudos Culturais em Educação. 5. Estudos  
Surdos. I. Karnopp, Lodenir Becker, orient. II.  
Título.

Celina Nair Xavier Neta

**“SENTA, QUE LÁ VEM HISTÓRIA!”**

**Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 16 dez. 2016.

---

Profa. Dra. Lodenir Becker Karnopp – Orientadora

---

Profa. Dra. Rosa Maria Hessel Silveira – PPGEDU/UFRGS

---

Profa. Dra. Liliane Ferrari Giordani – UFRGS

---

Profa. Dra. Iara Tatiana Bonin – ULBRA

## AGRADECIMENTOS

### **Primeiramente Fora Temer!**

Diante de um governo golpista e da ameaça de cortes e congelamentos de investimentos na área da educação e mercantilização do saber, faço questão de registrar **meu agradecimento a um governo legítimo e democrático – Governo Lula/Dilma** - que realizou investimentos na universidade pública e gratuita e também na pesquisa acadêmica. Durante seu período de mandato, o governo do Partido dos Trabalhadores atendeu às pautas da comunidade surda, regulamentou a Lei de Libras, criou o curso de Letras Libras nas Universidades Federais, oficializou a profissão de tradutor intérprete de Libras, trabalhando pela inclusão das pessoas com deficiência e pela acessibilidade em todas as instâncias. Meu agradecimento a esse governo que através de ações afirmativas de inclusão me constituiu como professora de surdos e intérprete de libras em uma fundação estadual e pública, FADERS; que possibilitou a mim – uma professora *latino-americana sem dinheiro no bolso* – cursar gratuitamente uma faculdade de excelência; e que, mediante investimento em pesquisa e na produção do conhecimento, possibilitou também que eu me pós-graduasse.

Feito esse agradecimento e tendo manifestado meu repúdio ao governo ilegítimo que ameaça a democracia do país, sigo reconhecendo as contribuições das Professoras Doutoras **Lodenir Karnopp** –minha orientadora –, **Ronice Müller de Quadros, Adriana Thoma e Liliane Giordani** para a área da educação de surdos e da tradução de Libras no Rio Grande do Sul e no país. Meus sinceros agradecimentos pelo pioneirismo e pelo incansável trabalho desenvolvido com o objetivo de fortalecer o campo dos Estudos Surdos. Meus agradecimentos também às professoras **Rosa Hessel Silveira e Iara Tatiana Bonin** que, com suas considerações na banca de qualificação do projeto, contribuíram para o aprimoramento desta dissertação.

Meu agradecimento a **minha família**. A origem de tudo. Àqueles que, mesmo estando presente, nos últimos dois anos, compreenderam minha ausência.

A minha avó **Celina**, que, além do nome, me deu todas as referências de afeto e, com amorosidade, repetidamente me contava a história do meu nascimento, não me deixando esquecer o quão importante é saber valorizar as origens; a meu pai

**Oswaldo** que me ensinou a amar as palavras, os livros e as histórias; a minha mãe Neli, por seu amor silencioso e por me ensinar sobre o valor do estudo e do trabalho; a minha irmã **Ana Carolina**, por sempre acreditar no meu êxito – até mesmo quando eu não acreditava ser possível, por ser companhia constante, atenta e amiga em todos os momentos; e, por fim, a meu irmão **José**, que, mesmo distante, se fez presente manifestando seu orgulho por minhas conquistas.

Meu agradecimento aos amigos de longa data, os guardiões das minhas memórias, que compreenderam a minha ausência nos aniversários, casamentos e encontros nos últimos dois anos, especialmente as Gurias de São Leopoldo: **Sandra Rinaldi, Jeanine Origuella e Rosângela Klein**.

A **Lia Gonçalves Gurgel**, minha amiga, irmã de orientação, companheira de excursão, minha dupla, minha *parça* e cúmplice de *piadocas*; pelas risadas, confidências e batatas fritas compartilhadas. Por sua juventude, paciência e companhia. Nossa amizade é para vida!!!

A **Leandro Zanetti Lara**, pelo incentivo permanente, por sua orientação, por sua generosidade no compartilhamento do conhecimento e por me ensinar que “*o mestrado é mais disciplina do que inspiração.*”

A **Cláudia Magnus Fialho**, que, me ensinou sua língua, partilhou comigo sua cultura e, com seu exemplo, plantou e cultivou em meu coração o amor pela educação de surdos.

A equipe de Tradutores Intérpretes de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: **Ângela Russo, Adriana Arioli, Celeste Ritt, Fernando Henrique Fogaça Carneiro, Luiz Daniel Rodrigues Dinarte, Luciane Bresciani e Kelen Dolejal**. Colegas, amigos, parceiros e formadores cujos papéis se confundem. Gratidão profunda pela compreensão, flexibilidade e pela escuta nos momentos de ansiedade no período da escrita.

**Aos professores participantes da pesquisa** e suas respectivas escolas, pela confiança e créditos atribuídos à pesquisa. Gratidão pelo tempo dispensado e pela acolhida receptiva.

Não é sobre chegar no topo do mundo e saber que venceu./ É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu/ É sobre ser abrigo/ E também ter morada em outros corações/ E assim ter amigos contigo/ Em todas as situações. (VILELA, 2016)

*“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me disse que somos feitos de histórias. ”*

*(Eduardo Galeano)*

## RESUMO

A presente dissertação apresenta uma investigação sobre as representações de professoras sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais – Libras, tendo a seguinte pergunta de pesquisa: De que forma se constituem as representações dos professores sobre a Hora do Conto em Libras? O estudo analisa as narrativas de docentes que atuam em escolas de surdos em Porto Alegre e Região Metropolitana e investiga quais são as representações relativas à Hora do Conto em Libras. Os objetivos específicos foram: identificar as representações das professoras sobre a Hora do Conto e estabelecer relações entre o referencial teórico existente sobre a contação de histórias, na modalidade oral, com as práticas de contação de histórias infantis sinalizadas, realizadas em escolas de surdos. Inserida na linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos Surdos, fundamenta-se esta pesquisa principalmente nas contribuições de Hall (2016), Costa, Silveira e Sommer (2003), Karnopp (2005), Hunt (2010), Colomer (2007) e Sisto (2001). O estudo apresenta sua relevância pela inexistência de pesquisas que se proponham a investigar as práticas de contação de histórias em escolas de surdos realizada em Libras. Foram realizadas entrevistas com professoras que atuam em escolas de surdos de Porto Alegre e Região Metropolitana, por meio da coleta de experiências de contação de histórias. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa envolvendo o uso e análise de entrevistas com oito docentes que atuam nas séries iniciais em escolas de surdos localizadas em Porto Alegre/RS e Região Metropolitana. A partir da análise das entrevistas realizadas em dois momentos distintos, ao longo de um ano, foi possível encontrar cinco agrupamentos analíticos, que classificam a Hora do Conto como um tempo/espço de Cultura Surda, interdisciplinaridade, protagonismo, formação e mal-estar. A investigação ressalta a importância do trabalho com a literatura como artefato cultural e estético e destaca as contribuições da contação de histórias em Libras para os alunos surdos.

Palavras-chave: Hora do Conto. Libras. Educação de Surdos. Estudos Culturais em Educação. Estudos Surdos.



## ABSTRACT

The present dissertation presents an investigation about the teachers representations with the “Hora do Conto” (Storytelling Hour) activity using Libras (brazilian signs language). As research question we ask how their representations with “Hora do Conto” in Libras are formed? The study analyses narratives from deaf schools teachers working in Porto Alegre and metropolitan region and investigates what are the representations surrounding the “Hora do Conto” in Libras. The study has also interviewed teachers working in Porto Alegre and metropolitan region and it has collected their experiences with storytelling; identify the teachers representations about the “Hora do Conto”; and established a paralel between the existing oral storytelling theory and the signs-based storytelling practice developed in deaf schools. This study fits in the Cultural Studies in Education and in the Deaf Studies and it’s based mainly in the contributions of the following authors: Hall (1997), Costa, Silveira and Sommer (2003), Karnopp (2005), Hunt (2010), Colomer (2007) and Sisto (2001). The study is relevant once there aren’t researches investigating the Libras based storytelling practices in deaf schools. It’s a qualitative approach research using and analyzing interviews with eight teachers working in Porto Alegre and metropolitan region. From the interviews (happened in two different moments along one year) analysis it was possible to emerge with five analytic groups, where the “Hora do Conto” became a time/space of: deaf culture, interdisciplinarity, protagonism, formation and welfare. The investigation underlines the importance of working with literature as a cultural and aesthetic artifact and stands out the contributions of an effective Libras-based storytelling work to deaf students.

Keywords: Hora do Conto. Libras. Deaf Education. Cultural Studies in Education. Deaf Studies.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2 OS FEIJÕES DE JOÃO</b> .....	17
2.1 PRIMEIRO FEIJÃO: ESTUDOS CULTURAIS.....	20
2.2 SEGUNDO FEIJÃO: ESTUDOS SURDOS .....	28
2.3 TERCEIRO FEIJÃO: LITERATURA INFANTIL .....	32
<b>3 UMA VISITA À TERRA DO NUNCA... SOBRE A HORA DO CONTO</b> .....	36
<b>4 O ENCONTRO COM O GATO DE CHESHIRE – OS CAMINHOS E OS TEMPOS DA PESQUISA</b> .....	41
<b>5 SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA!</b> .....	49
5.1 ESPAÇO/TEMPO DE CULTURA SURDA– “DE IGUAL PARA IGUAL” .....	49
<b>5.1.1 Escolha das obras</b> .....	58
5.2 ESPAÇO/TEMPO DE INTERDISCIPLINARIDADE – “PARA ONDE VÃO AS PALAVRAS?” .....	65
<b>5.2.1 “Um livrinho para tudo...”</b> .....	67
<b>5.2.2 Palavras básicas</b> .....	72
5.3 ESPAÇO/TEMPO DE PROTAGONISMO –“UM LABORATÓRIO PARA SE DESCOBRIR” .....	80
<b>5.3.1 Depende do contador</b> .....	82
<b>5.3.2 Quem conta a história agora?</b> .....	86
5.4 ESPAÇO/TEMPO DE (IN)FORMAÇÃO – “TU NÃO PODE SER EGOÍSTA!” ..	89
5.5 ESPAÇO/TEMPO DE MAL-ESTAR“... NÃO ME DÁ PRAZER!” .....	96
<b>5.5.1 Tempo Escolar:“O problema é o tempo...”</b> .....	99
<b>5.5.2 Espaço de Impedimento: “Às vezes eu sinto limitações...”</b> .....	104
<b>6 VIRANDO A PÁGINA - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	114
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICES.....	130

## 1 INTRODUÇÃO

Senta, que lá vem história!

Esta é a frase que ouvimos quando alguém tem uma boa história para contar – eventualmente há muitos detalhes – e, portanto, para além de uma expressão imperativa, anunciando ao interlocutor que a história que segue será longa, esta frase é também um convite à escuta, e, no caso desta dissertação, além da escuta, o convite se estende à visualização de narrativas de docentes das escolas de surdos. Neste sentido, o convite está feito: Senta, que lá vem história! Mas antes das histórias sobre experiências e representações sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais, apresento a minha história, e os caminhos percorridos até a proposição desta investigação.

Cresci e me alfabetizei em uma casa onde as histórias circulavam, fossem nos livros e enciclopédias que meus pais vendiam ou no salão de beleza da minha avó, as histórias estavam presentes. Histórias lidas, histórias inventadas, causos, fofocas, acontecimentos do dia a dia, não importava, as histórias sempre estavam lá, para ouvirmos, para aprendermos com elas ou, simplesmente, para desenvolver o gosto de ouvir uma boa história.

No Ensino Médio, cursei Magistério, me formei professora habilitada para lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e foi durante esta formação que comecei a refletir sobre a importância das histórias no trabalho pedagógico. Durante os dez anos que seguiram, após a minha formatura no Magistério, fui professora em escolas do município e da rede estadual de São Leopoldo. Atuei como professora nos anos iniciais, mais especificamente, nos 1º e 2º anos. Até que meus caminhos me conduziram para uma mudança de perspectiva, um salto no escuro, uma transformação. Foi assim que deixei a minha trajetória com alunos ouvintes, para atuar na Educação de Surdos em uma escola de surdos em Porto Alegre.

A educação de surdos me desafiou – e me desafia –, exigiu – e ainda exige – que eu saísse da zona de conforto, aprendesse outra língua, me qualificasse, me certificasse, me graduasse e, atualmente, me pós-graduasse.

Como já mencionei anteriormente, trabalhei como professora na rede de escolas de Ensino Fundamental do município de São Leopoldo - RS. Atuando como professora dos anos iniciais, constantemente utilizava a literatura infantil como

componente da minha prática pedagógica e, muitas vezes, fui incumbida pela direção da escola em que trabalhava, de atuar na biblioteca, exatamente por ter uma prática consolidada de contação de histórias.

Com esta bagagem, cheguei à Educação de Surdos e logo esbarrei na língua de sinais, pois não era tão fluente em Libras; logo, minha capacidade de interação com os alunos não era a mesma. Tratei de me instrumentalizar com cursos de formação em tradução e interpretação, ao mesmo tempo em que passei a observar os professores mais antigos na escola. Percebi que alguns não tinham fluência em Libras, mas ainda assim utilizavam estratégias pedagógicas, tais como, teatro, maquetes e flanelógrafo, e faziam contações de histórias que, pela reação dos alunos, eram bem apreciadas.

Alguns anos depois, já com alguma experiência em tradução e interpretação, cursando a graduação de Letras-Libras, parte dos meus impasses na comunicação com os alunos já tinha sido superada. Costumava fazer a contação de histórias para as turmas em que era referência, mas percebia que era uma ação isolada no contexto escolar. Naturalmente, os professores mais antigos já tinham se aposentado e era o momento de assumir a escola em suas demandas administrativas. Foi nesse momento, ao assumir a coordenação pedagógica, que passei a ter uma visão ampliada das questões administrativas e pedagógicas da escola. Diversos questionamentos passaram a me mobilizar e, para além das perguntas, as respostas dos professores me intrigaram mais ainda.

Percebi que não havia, entre os professores de anos iniciais, envolvimento do trabalho pedagógico com a literatura, a biblioteca permanecia fechada boa parte do tempo e o foco da preocupação dos professores era o ensino do português escrito. No momento em que busquei alternativas junto aos professores sobre a falta de práticas de contação de histórias, as respostas me conduziram não apenas a uma reflexão momentânea e emergente sobre estratégias que poderiam instrumentalizá-los, mas também, me mobilizaram a uma investigação mais aprofundada sobre a temática.

Os questionamentos que emergiram a partir da observação da prática dos professores, passaram a compor um panorama fecundo para uma proposta de investigação na linha dos Estudos Culturais em Educação. Como adverte Veiga-Neto (2003), questionar os fenômenos sociais é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos.

Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

A partir do exercício de desnaturalização das práticas de contação de histórias e a reflexão sobre as possibilidades de intervenção, encontrei como temáticas as seguintes possibilidades ou caminhos de investigação: a) o espaço da literatura na escola; b) as representações que os professores têm em relação à Hora do Conto; as relações de poder que se estabelecem desde o momento da escolha das obras até a forma como são narradas; c) o espaço reservado para a diversidade tanto nas obras quanto na prática e, por fim, d) o lugar da educação literária na educação de surdos.

Este estudo insere-se na linha dos Estudos Culturais em Educação, propondo-se a coletar as narrativas de professores de escolas de surdos de Porto Alegre e da Região Metropolitana, e analisar as representações de docentes, sobre as suas práticas de contação de histórias em Libras. Propõe-se, também, discutir o espaço que a contação de histórias e a Literatura ocupa no planejamento pedagógico destes professores.

Pretende-se, com a análise dos depoimentos dos docentes, responder a pergunta que baliza esta investigação: De que modo se constituem as representações sobre a Hora do Conto, a partir de narrativas de docentes que atuam em escolas de surdos?

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações que os docentes das escolas de surdos têm sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. Para a realização do objetivo geral foram estabelecidos objetivos específicos:

- Entrevistar professores que atuam em escolas de surdos de Porto Alegre e Região Metropolitana, coletando as experiências de contação de histórias;
- Identificar as representações das professoras sobre a Hora do Conto;
- Estabelecer relações entre o referencial teórico já existente sobre a Hora do Conto na modalidade oral e as práticas de contação de histórias infantis sinalizadas, realizadas nas escolas de surdos.

Em pesquisa no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – LUME, quando inserido o termo “Hora do Conto”, não foi encontrada

nenhuma referência que contemplasse a educação de surdos ou experiências de contação de histórias em língua de sinais. Ao refinar a pesquisa e inserir os termos “contação de histórias - surdos” surge, como referência, a pesquisa de Mourão (2011), que investigou as produções culturais dos surdos em histórias contadas em Libras. Sua investigação teve como foco a produção literária da comunidade surda, analisando as características das histórias que circulam nesta comunidade, as temáticas recorrentes, o uso da língua de sinais e os recursos expressivos.

Ainda no mesmo repositório, encontramos a pesquisa de Bosse (2014), que analisa poemas em Língua Brasileira de Sinais. Como resultado de sua investigação, encontrou como recorrências temáticas o “Ser surdo” e o “Orgulho de ser Surdo”, ou seja, temas frequentes nas poesias que marcam as trajetórias de lutas pela garantia de direitos dos surdos e em defesa da Libras. A pesquisadora evidencia também a importância do professor surdo na construção da identidade surda, em poemas sinalizados.

Outra referência, a partir da pesquisa sobre a temática, é o estudo desenvolvido por Pokorski (2014), que analisou trinta e sete (37) vídeos, entre poesias, fábulas, piadas e outras narrativas, elencadas a partir da disciplina de Literatura Surda do curso de graduação em Letras-Libras. Sua investigação objetivou encontrar recorrências e singularidades nas narrativas sobre as experiências de ser surdo; além disso, a pesquisadora analisou as representações sobre a diferença surda que circulam nas produções literárias. A pesquisadora, a partir das suas análises, destaca como resultado a relevância do registro das narrativas da comunidade surda em Libras, ressaltando a importância da língua de sinais pelo potencial comunicativo e produtivo que oferece aos surdos.

Destaco ainda as contribuições de Müller (2012), que apresentou uma investigação sobre os marcadores culturais em produções editoriais de surdos, considerando obras que circulam em português escrito, destinadas ao público juvenil e adulto. A pesquisadora discutiu, em sua dissertação, a circulação de produções culturais realizadas por escritores surdos no mercado editorial brasileiro. Após a leitura de dez (10) livros escritos por surdos em português, são destacados os seguintes marcadores culturais: a experiência do olhar, o uso da língua de sinais, tradução cultural através da escrita, a participação em comunidades e lutas da comunidade surda.

Além das pesquisas mencionadas e que se relacionam diretamente ao tema que pretende ser abordado nesta investigação, ressalto as pesquisas de Sperb (2012) sobre o ensino da língua portuguesa no Atendimento Educacional Especializado (AEE) para surdos, Alberton (2015) sobre os discursos curriculares na educação matemática para surdos, Silva (2013), que apresenta narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais, Caldas(2006), que aborda o filosofar na arte da criança surda e Somacal (2014), sobre a sistematização de práticas de teatro com surdos. Embora tais investigações não remetam diretamente à contação de histórias em Libras, todas elas fazem considerações sobre a educação de surdos e ressaltam os aspectos culturais da língua de sinais.

Prosseguindo na pesquisa sobre a temática de contação de histórias, quando inserido o termo “HORA DO CONTO” no portal da CAPES, encontram-se inúmeras investigações relacionadas a experiências de Hora do Conto com alunos ouvintes. Selecionei duas pesquisas que se aproximam do tema que me proponho investigar: uma delas é a dissertação de Follador (2011), que investigou a contribuição da contação de histórias no desenvolvimento do pensamento da criança, verificando que a contação de histórias é um importante elemento para a constituição do sujeito. A autora destaca ainda que, na criança, a contação de histórias é responsável pela ampliação da capacidade de significação de acontecimentos, também promove o acolhimento do ponto de vista alheio e auxilia na construção de estruturas próprias do pensamento operatório.

A segunda é a dissertação de Conde (1996), que narra sua experiência com uma turma de 2ª série em Belo Horizonte, em que sua prática de contação de histórias configurou-se como o eixo fundamental do trabalho de leitura e escrita desta turma. A professora em sua dissertação analisa a contribuição dos contos de fadas para o desenvolvimento da capacidade de produção textual de seus alunos.

Apesar da quantidade de investigações mencionadas e da gama de informações relevantes que tais pesquisas socializam, nenhuma se propõe a investigar a contação de histórias em Língua de Sinais realizada nas escolas de surdos contemplando os alunos e professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

Como toda boa história, é necessário apresentar ao leitoras personagens que compõem o enredo da narrativa. Ao longo do trabalho, diferentes personagens e enredos aparecem e contribuem para apurar a reflexão sobre a relevância da

Hora do Conto e das histórias infantis. Sendo assim, na sequência, explicitarei o conteúdo dos capítulos que compõem a presente dissertação:

Na seção 2, **“Os Feijões de João”**, são apresentados os campos conceituais e a contextualização teórica que fundamenta a investigação. A seção apresenta como pano de fundo a história de João e o Pé de feijão. Na história, João troca seu único sustento – uma vaca – por feijões que, ao serem lançados na terra, crescem e dão origem a um pé de feijão que o conduz ao castelo do gigante. Nesta pesquisa, os campos epistemológicos – Estudos Culturais, Estudos Surdos e Literatura infantil são comparados aos feijões de João, possibilitando, juntos, o desenvolvimento da investigação.

A seção 3, **“Uma visita à Terra do Nunca”** apresenta reflexões sobre a Hora do Conto e as discussões acerca da contação de histórias. Por ser o tema central do trabalho, a Hora do Conto merece uma seção específica, em que a temática e seu desenvolvimento são explicados teoricamente. A “Terra do Nunca” é a ilha onde Peter Pan vive e para onde leva Wendy e seus irmãos para viver uma aventura. A promessa de Peter Pan é que na “Terra do Nunca” as crianças nunca crescem, é um lugar de diversão e fantasia. Nesse sentido, a Hora do Conto é apresentada como um tempo/espaço de exercício da criatividade e imaginação.

A seção 4 **“O Encontro com o Gato de Cheshire”** apresenta os caminhos e procedimentos metodológicos. Quando Alice chega ao País das Maravilhas, sente-se perdida, e ao encontrar o Gato de Cheshire pede orientação sobre qual caminho deveria seguir. A realização de uma pesquisa também exige a escolha de um caminho e de procedimentos metodológicos. Tendo como cenário o encontro de Alice com o Gato de *Cheshire* no País das Maravilhas, apresento na seção 3 as escolhas metodológicas e os procedimentos éticos da pesquisa.

A seção 5, **“Senta, que lá vem história!”**, apresenta as categorias analíticas determinadas a partir das entrevistas. As categorias articulam, operam e são problematizadas a partir dos conceitos explicitados na seção 1. As categorias de análise indicam a Hora do Conto como tempo/espaço de: Cultura Surda; de interdisciplinaridade; de (IN)formação; de protagonismo e de mal-estar.

Na seção 6, **“Virando a página”**, apresento as considerações finais sobre o estudo, reflexões sobre o processo de pesquisa e aponto possibilidades de continuidade para futuras investigações. Como Apêndice A, encontra-se o modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE.



Mais uma vez, então, convido você leitor a sentar-se, porque *“lá vem história”*, histórias e representações sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais.

## 2 OS FEIJÕES DE JOÃO

*João foi para cidade e no caminho encontrou um homem que o convenceu a trocar a vaquinha por três sementes de feijão.*

*O homem disse:*

*- Com estas sementes de feijão jamais passarão fome. João acreditou e levou as sementes para casa.*

*João e o pé de Feijão  
(JOÃO, 1986, n.p.)*

**Q**uando João, um menino pobre que vivia numa cabana com a mãe longe da cidade, trocou sua única vaquinha, por três sementes de feijão com um homem desconhecido, não podia imaginar o que estava para acontecer. A sedutora promessa de nunca mais sentir fome deve ter produzido em sua mente a ideia de que, ao menos um prato de feijão ele teria diariamente para comer. No entanto, a mãe de João não teve a mesma percepção e jogou as sementes pela janela. No dia seguinte, João encontrou em seu jardim um pé de feijão que ultrapassava as nuvens e, ao subir, chegou ao castelo do gigante.



Fonte:

<https://br.pinterest.com/pin/66357794479401682/>

O gigante mantinha presa uma galinha que colocava ovos de ouro. João roubou a galinha e conseguiu matar o gigante. Assim, João e sua mãe nunca mais sentiram fome.

Sob a ótica dos Estudos Culturais – linha teórica desta pesquisa – seria possível analisar de diferentes formas a história de João: Estudos sobre a infância, empoderamento feminino, relações de poder e hegemonia cultural seriam

possibilidades de análise da narrativa. No entanto, a metáfora das sementes de feijão, que cresceram e se tornaram uma árvore que ultrapassa as nuvens é produtiva. Principalmente, quando se pretende estabelecer uma relação análoga aos conceitos que articulam esta investigação.

João recebeu, ao entregar a sua vaquinha, três feijões. Nesta pesquisa são três os campos epistemológicos que ao articular seus conceitos produzem a possibilidade de continuidade, ou seja, germinam e frutificam, assim como o pé de feijão de João. A história diz que o menino, quando viu que a árvore no quintal ia até o céu, resolveu subir pelo pé até a copa.

Não tenho como pretensão nesta pesquisa chegar ao céu, ou ao castelo do gigante, nem roubar a galinha dos ovos de ouro de outro pesquisador. O interessante aqui é aceitar o desafio de sair do lugar-comum já estabelecido e articular campos teóricos com seus diferentes conceitos, produzindo novas/outras possibilidades de análise. João não se intimidou frente ao desafio de escalar a árvore até o céu e da mesma forma esta investigação desafia e se propõe a pensar para além do estabelecido, sobre as práticas de contação de histórias nas escolas de surdos.

Neste capítulo, são apresentados, portanto, os conceitos que subsidiam teoricamente a pesquisa e cujas contribuições operam como ferramentas teóricas para o desenvolvimento das análises nesta dissertação. Por se tratar de uma pesquisa que investiga as representações de docentes sobre a contação de histórias em Libras, foram elencados três campos epistemológicos que, articulados possibilitam a análise a ser desenvolvida. Com a intenção de elucidar a articulação destes campos, apresento o seguinte diagrama que representa as três áreas que contribuem para o desenvolvimento desta pesquisa.

**FIGURA 2 - Campos epistemológicos da pesquisa**



Fonte: autoria própria.

Como já foi mencionado, esta investigação é composta pela articulação de três campos epistemológicos – três feijões – que subsidiam teoricamente o trabalho aqui proposto. Relevante ressaltar que a apresentação sequencial dos campos conceituais corresponde apenas a um critério didático e de organização textual – afinal, os feijões de João germinaram juntos e juntos foram capazes de crescer até o castelo do gigante. Assim, os campos conceituais, aqui mencionados juntos, produzem o espaço apropriado para a reflexão sobre as representações de professores sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais.

O primeiro feijão em questão são os **Estudos Culturais** (EC) e nele elenco o conceito de Representação, a partir das contribuições de Hall (2005; 2016), Silva (2014) e Wortmann (2002; 2012), Grossberg (2012), Costa, Silveira e Sommer (2003), Kirchof, Wortmann e Costa (2015), Veiga-Neto (2003) e Escosteguy (2012).

O segundo, são os **Estudos Surdos**, dos quais seleciono para compor o diálogo com outros campos as reflexões de Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011), Fernandes e Moreira (2014), Strobel (2008), Thoma (2012), trazendo para o este estudo os conceitos de língua de sinais, cultura surda e literatura surda.

O terceiro é o campo que se refere à **Literatura infantil** ancorado nas considerações de Hunt (2010), Silveira, Silveira e Bonin (2011) e (2012), Lajolo (2001), Culler (1999) e Colomer (1999). Faço também um recorte para abordar o conceito de Contação de Histórias a partir das reflexões de Sisto (2001), Ramos (2011), Busatto (2003) e Abramovich (1997).

Nas seções a seguir apresento a contextualização teórica dos campos epistemológicos e os respectivos conceitos conforme apresentado no parágrafo anterior.

## 2.1 PRIMEIRO FEIJÃO: ESTUDOS CULTURAIS

Nesta seção, desenvolvo uma breve contextualização histórica e teórica dos Estudos Culturais– EC, com ênfase no conceito de representação, com o qual pretendo articular nas análises que serão apresentadas nesta dissertação.

Início a contextualização dos Estudos Culturais apresentando o cenário histórico em que se dá o surgimento deste campo epistemológico. Grossberg (2012) localiza o surgimento dos EC na Inglaterra, onde, os intelectuais em aliança com a Nova Esquerda se propõem a rearticular a tradição de cultura e sociedade.

Os EC se apresentam como espaço de discussão e de movimentação intelectual, nos meados do século XX, provocando uma grande reviravolta na teoria cultural. Seu surgimento como campo epistemológico, configura-se como um enfrentamento às tradições elitistas, enfatizando as discussões sobre a cultura, colocando a ênfase no seu significado político.

Desde seu surgimento, os Estudos Culturais configuram espaços alternativos de atuação para fazer frente às tradições elitistas que persistem exaltando uma distinção hierárquica entre alta cultura e cultura de massa, entre cultura burguesa e cultura operária, entre cultura erudita e cultura popular. (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003,p.37)

Sovik (2006) explica que a fundação do *Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS)*, na Universidade de Birmingham, deu o nome de Estudos Culturais ao campo de investigação e destaca as contribuições de Stuart Hall nos primeiros anos de trabalho desenvolvidos pelo *Centre*.

Stuart Hall participou da fundação, em 1964, do Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS). [...] Foi no período sob a direção de Stuart Hall, de 1968 a 1979, que se consolidaram os Estudos Culturais, a partir de uma preocupação política e do projeto de colocar em bases teóricas mais sólidas as leituras de “textos” da cultura. Que incluíam desde o fotojornalismo e programas de televisão, até a ficção romântica consumida por mulheres e as subculturas juvenis britânicas (leia-se teds, mods, skinheads, rastas) às vésperas do movimento punk. (SOVIK, 2006, p.11)

A observação da cena cultural contemporânea e a convicção democrática de Stuart Hall ficaram registradas em seus textos teóricos, em que o autor propõe a discussão sobre o conceito de cultura. Sovik (2006) ensina que o trabalho de Hall

focaliza a teoria cultural, ou seja, “como pensar” de forma não reducionista a relação entre o social e o simbólico. Veiga-Neto (2003) explica que a cultura até então era compreendida apenas a partir da contribuição de alguns intelectuais. Tais contribuições de uma elite intelectual explicitavam uma compreensão de mundo e suas produções determinavam o que era considerado cultura e o que era virtuoso.

Aceitou-se, de um modo geral e sem maiores questionamentos, que a cultura designava o conjunto de tudo aquilo que a humanidade havia produzido de melhor – fosse em termos materiais, artísticos, filosóficos, científicos, literários, etc. Nesse sentido, a cultura foi durante muito tempo pensada como única e universal porque se referia à humanidade, um conceito totalizante, sem exterioridade. Assim, a modernidade esteve por um longo tempo mergulhada numa epistemologia monocultural. (VEIGA-NETO, 2003, p.7)

A cultura, nessa perspectiva é considerada “elitista segregacionista”, pois diferenciava o que seria considerado “alta e baixa cultura”. A alta cultura era considerada como o “modelo” de erudição e a baixa cultura, a cultura do povo. Veiga-Neto (2003) aponta que essa compreensão do conceito de cultura favorece a diferenciação e justifica a dominação e a exploração. Hall (2016) relembra que por muito tempo a perspectiva dicotômica entre a “alta cultura” e a “cultura popular” foi a única forma de pensar sobre o tema.

Por muito tempo, o confronto entre alta cultura e cultura popular foi a maneira clássica de enquadrar o debate sobre o tema – em que esses termos se viam inevitavelmente atrelados a uma poderosa carga de valor (*grosso modo*, alta = bom; popular = degradado). Nos últimos anos, porém em um contexto mais próximo das ciências sociais, a palavra cultura passou a ser utilizada para se referir a tudo o que seja característico sobre o “modo de vida” de um povo, de uma comunidade, de uma nação ou de um grupo social – o que veio a ser conhecido como a definição “antropológica”. (HALL, 2016, p. 19)

Como mencionado por Hall o termo “antropológica” é utilizado para descrever os valores compartilhados de um determinado grupo ou sociedade. A partir dos EC, a cultura passa a ter uma dimensão antropológica e assume a dimensão de construção política e de disputa de poder. Para Hall (1997), a luta pela significação se dá na esfera cultural. Cabe, portanto, ressaltar que, os EC são considerados, por si mesmos, uma prática política e que, seus saberes nunca são neutros ou objetivos. De acordo com Escosteguy (2012), a preferência à materialidade social da cultura e a sua dimensão simbólico-política diferencia os EC de outros estudos na área da cultura, que privilegiam a materialidade estética.

É fundamental retomar que até o período do pós-guerra, a política cultural validava uma expressão de cultura em detrimento de outra – prática que, muitas vezes, persiste mesmo nos dias de hoje. No entanto, a apresentação de novas e diferenciadas concepções de cultura passam, a partir do surgimento dos EC, a tencionar e problematizar o status da “alta cultura”. A concepção de cultura como algo pertencente a uma elite começa a ser repensada e se apresenta como uma verdadeira revolução: a chamada virada cultural. Para Hall (2016), a “virada cultural” nas ciências humanas e sociais, e sobretudo nos Estudos Culturais, atribuiu sentido à definição de cultura.

A virada cultural, portanto, problematiza o conceito de cultura, colocando em circulação outros modos de vida e validando expressões e artefatos culturais que antes eram marginalizados. Conforme Costa, Silveira e Sommer (2003), a cultura deve ser compreendida a partir desta virada, levando-se em consideração seu papel constitutivo, que abrange todos os aspectos da vida social, e não apenas um conjunto de saberes, obras e produções de uma elite ou de um grupo majoritário. Veiga-Neto (2003) destaca que a centralidade da cultura não a coloca em um patamar superior, mas sim de transversalidade às demais instâncias sociais – como a política, a economia e a educação.

O entendimento de que a cultura é central não porque ocupe um centro, uma posição única e privilegiada, mas porque perpassa tudo o que acontece nas nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. (VEIGA-NETO, 2003, p.6)

Apesar de validar diferentes formas de expressão e dar visibilidade a inúmeros artefatos culturais, existem pontos distintivos e propostas com quais os Estudos Culturais se identificam. Costa (2011) apresenta cinco pontos distintivos abarcados pelo campo dos EC.

O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar suas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar captar e compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com a avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política. (COSTA, 2011, p.109-110)

Como já foi citado, por colocar a cultura em sua centralidade e por considerar que a cultura abrange os diferentes modos de vida e de expressão, faz-se relevante destacar que os EC não constituem um conjunto rigidamente articulado de ideias, concepções e pensamento. Kirchof, Wortmann e Costa (2015) afirmam que os EC se tornaram um campo profícuo de investigação e de produção do conhecimento na contemporaneidade.

(...) é um terreno fecundo e instável de investigação e produção de saberes acerca dos modos como os processos socioculturais estão implicados na construção de nossas concepções sobre o mundo, na fabricação de sujeitos, identidades e formas de ser e pensar na contemporaneidade. (KIRCHOF; WORTMANN; COSTA, 2015, p. 8)

Embora os EC sejam um campo produtivo academicamente, faz-se necessário ressaltar que não se comprometem com nenhuma base teórico-epistemológica ou metodológica. Outrossim, buscam na multiplicidade de processos, o registro da vida cotidiana das pessoas sem, no entanto, serem menos contundentes, provocativos e engajados teórica e politicamente.

Nos anos 80 e 90 a aceitação dos EC como campo epistemológico ampliou o interesse geral sobre suas publicações e fortaleceu sua linha de pesquisa acadêmica. A multiplicidade de processos e a pluralidade do período, associada à capacidade de articular-se a diferentes saberes, mantendo o compromisso com as demandas políticas, possibilitou interlocuções com propostas na área da Educação. A aproximação dos Estudos Culturais com a Educação, por sua vez, favoreceu a problematização do universalismo e dos essencialismos nas práticas pedagógicas.

Ao aproximar a Educação do projeto político dos Estudos Culturais é possível construir uma história política particular do presente, radicalmente contextual e voltada a evitar os universalismos e essencialismos característicos das práticas dominantes na produção do conhecimento, as quais têm contribuído, mesmo que não intencionalmente, para o estabelecimento de relações de domínio, desigualdade e sofrimento. (KIRCHOF, WORTMANN E COSTA, 2015, p. 11)

Ainda sobre a relevância da articulação entre os EC e a educação, Grossberg (2012) ressalta que os EC são comprometidos com a mudança, e destaca o papel das ideias e do saber nos processos de transformação política. Também reconhecem diferentes formas de prática intelectual que constituem o mundo contemporâneo, bem como os movimentos e lutas sociais como espaços de produção de saber.



No Brasil, os EC em articulação com a Educação implicaram uma conjunção de instituições, práticas e artefatos em operação na sociedade contemporânea. Wortmann (2012) destaca que entre as instituições em questão, estavam a Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, que, em 1996 cria a linha de pesquisa dos Estudos Culturais em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) em substituição às áreas de concentração que constituíam a grade dos cursos de mestrado e doutorado.

Nos anos 2000, ocorreu uma expansão dos estudos relacionados à articulação entre os EC e área da Educação. Na UFRGS, de acordo com registros de Wortmann (2012), a linha de pesquisa criada no PPGEdu incorporou professores, e conseqüentemente se ampliaram as possibilidades de temáticas investigativas e as produções acadêmicas na área. A mesma autora ainda apresenta a linha de pesquisa, contextualizando suas áreas de atuação e a sua visão de educação.

A linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação na UFRGS vê “a educação como um processo cultural de significação definido por relações de poder, concentrando-se na análise a) dos mecanismos, estratégias e políticas de constituições de identidades, b) de regimes e esquemas de representação de diferentes grupos, c) da dinâmica de funcionamento de artefatos culturais conectados com a educação. Enfatizam-se abordagens pós-estruturalistas de pesquisa e análise. Entre as temáticas focalizadas, estão: 1) educação de surdos, processos de in/exclusão e a produção de identidades e da diferença no campo da educação; 2) dispositivos disciplinares; 3) discursos sobre identidade(s) e juventude; 4) alfabetismo e alfabetização; 5) a(s) língua(s) na educação de surdos: análise das produções culturais de surdos; 6) ciência, currículos e pedagogias culturais; 7) práticas pedagógicas e a construção da categoria social aluno; 8) pedagogias culturais, identidades e subjetivação; 9) pedagogias do corpo; 10) discurso, educação, identidades e artefatos culturais. (WORTMANN, 2012, p. 118)

Os EC em educação favorecem um “novo olhar” sobre as humanidades problematizando a educação e os sujeitos nela envolvidos. Costa (2011) afirma que os EC em educação constituem uma ressignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação ocupam o primeiro plano da cena pedagógica.

O conceito de representação é fundamental para compreender a cultura e, como mencionado anteriormente, mobiliza a investigação apresentada nesta dissertação. Quando menciono o conceito de representação, utilizo os estudos de Hall (2016), que entende a representação como um ato criativo, que se refere ao que as pessoas pensam sobre o mundo, sobre o que são nesse mundo e que mundo é esse, ao qual as pessoas se referem.

O que a representação tem a ver com a "cultura"? Que conexão existe entre a "representação" e "cultura"? Colocando em termos simples, cultura diz respeito a "significados compartilhados". Ora a linguagem nada mais é do que o meio privilegiado pelo qual "damos sentido" às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado. Significados só podem ser compartilhados pelo acesso comum à linguagem. Assim, esta se torna fundamental para os sentidos e para a cultura e vem sendo invariavelmente considerada o repositório-chave de valores e significados culturais. (HALL, 2016, p.17)

Através do uso dos signos e símbolos que compõem o sistema representacional da linguagem transmitimos aos outros nossas ideias, conceitos e sentimentos. Hall (2016) destaca que a representação pela linguagem é essencial aos processos pelos quais os significados são produzidos. Estes significados culturais organizam e regulam as práticas sociais, influenciam as condutas e conseqüentemente têm efeitos reais e práticos que nos permitem interpretar as ações alheias.

Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo como as utilizamos ou as integramos em nossa prática cotidiana. [...] Concedemos sentido às coisas pela maneira como as representamos – as palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nela embutimos. (HALL, 2016, p. 21)

Woodward (2014) sugere que os significados produzidos pelas representações e pelos sistemas simbólicos nos constituem e nos posiciona enquanto sujeitos. De acordo com a autora, a representação como um processo de significação cultural atribui sentido à nossa experiência e ao que somos.

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos posicionando-nos como sujeitos. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. (WOODWARD, 2014, p.18)

Para Woodward (2014), a representação é compreendida como um processo cultural que estabelece identidades através de sistemas simbólicos. Para a autora, este é um processo que acontece de forma individual e coletivamente. Hall (2016) destaca que os membros de uma mesma cultura partilham de conjuntos de conceitos, imagens e ideias que lhes permitem sentir, refletir e interpretar o mundo de forma semelhante. De acordo com o autor, membros de um mesmo grupo cultural compartilham dos mesmos códigos culturais e dos mesmos sistemas de

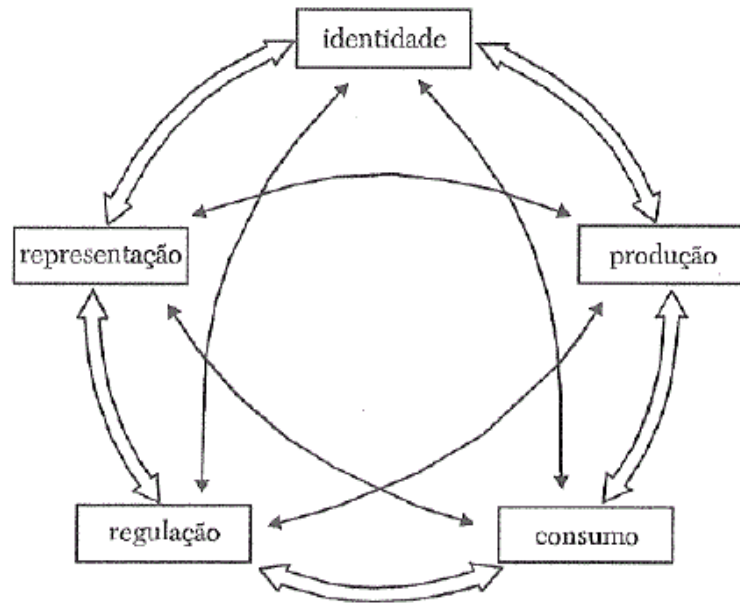
representação.

Para que sejam possíveis a comunicação de significados e o compartilhamento de códigos culturais, faz-se necessário que todos os membros do grupo utilizem a mesma língua. Hall (2016) afirma, no entanto que, não se trata de literalmente falar a mesma língua, mas em um sentido mais amplo da linguagem, é preciso ser capaz de interpretar expressões faciais e corporais. Ser capaz de transpor sentimentos e ideias através dos códigos partilhados pelo grupo e estar familiarizado com as formas de representação produzidas pelo grupo. Hall (2016) enfatiza a importância da linguagem na produção de significados em um sistema representacional.

Esses elementos – sons, palavras, gestos, expressões, roupas – são parte da nossa realidade natural e material; sua importância para a linguagem, porém, não se reduz ao que são, mas sim ao que fazem, a suas funções. Eles constroem significados e os transmitem. Eles significam, não possuem um sentido claro em si mesmos– ao contrário, eles são veículos ou meios que carregam sentido, pois funcionam como símbolos que representam ou conferem sentido (isto é, simbolizam) as ideias que desejamos transmitir. Para usar outra metáfora, eles operam como signos, que são representações de nossos conceitos, ideias e sentimentos que permitem aos outros “ler”, decodificar ou interpretar seus sentidos de maneira próxima à que fazemos. (HALL, 2016, p.24)

Para Hall (2016), é por meio da cultura e da linguagem que os significados são elaborados e entram em circulação, como é possível visualizar no circuito da cultura de Paul Du Gay. Silva (2014) explica que este não é um processo linear e sequencial. Cada etapa do circuito está devidamente separada e registrada de forma esquemática, entretanto, na dinâmica, não há um início e um fim, é possível começar em qualquer ponto e todos eles estão inextricavelmente ligados.

**FIGURA 3 - Circuito da cultura de Paul Du Gay**



Fonte: Silva (2014)

A representação de acordo com Hall (2016) utiliza a linguagem para expressar algo sobre o mundo ou representá-lo a outras pessoas. A representação é, portanto, parte essencial do processo pelo qual os significados são produzidos e compartilhados entre os membros de um grupo cultural.

Nesta dissertação, ao me questionar sobre as representações de professores sobre a Hora do Conto em língua de sinais nas escolas de surdos, me aproximo da abordagem construcionista apresentada por Hall (2016). Levando em consideração as experiências dos docentes que atuam na Educação de Surdos, reconheço neles os atores sociais que constroem sentido a partir da significação de uma prática. Pretendo, portanto, analisar as referências e os códigos que são partilhados pelo grupo entrevistado, buscando recorrências que apontem para as representações no que diz respeito à Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais.

Através das entrevistas com os professores pretendo “depreender os múltiplos processos [...] que sustentam as práticas sociais.” (WORTMANN, 2002, p.24), ou seja, as práticas de contação de histórias realizadas na Hora do Conto para, assim, analisar o espaço que esta prática ocupa nas escolas de surdos.

Nesta seção foi apresentada uma breve contextualização histórica e conceitual sobre os EC no intuito de possibilitar a articulação entre o conceito de representação com os demais conceitos que sustentam esta investigação. Em seguida, abordo o segundo campo epistemológico, Estudos Surdos, que dialoga

diretamente com o conceito de representação que foi apresentado nesta seção.

## 2.2 SEGUNDO FEIJÃO: ESTUDOS SURDOS

O segundo campo epistemológico apresentado nesta dissertação é o campo dos Estudos Surdos. Neste campo pretendo abordar os conceitos de língua de sinais e cultura surda, ambos, fundamentais para compreensão das práticas de contação de histórias em Libras e para a compreensão das representações que circundam tais práticas nas escolas de surdos.

Como já foi abordado na seção anterior, a cultura, a partir dos EC, passou de uma visão elitista – segundo a qual era entendida como o que de melhor “foi dito e pensado” por um determinado grupo –, para a compreensão das formas pelas quais uma sociedade dá sentido e organiza seu cotidiano. De acordo com Costa (2011), a cultura passou a ser vista tanto como uma forma de vida (ideias, atitudes, linguagens práticas, instituições, relações de poder), quanto uma gama de produções e de artefatos culturais.

Além de contribuir para um novo enfoque sobre o conceito de cultura, os EC também dão ênfase ao conceito de representação colocando-o em circulação através da linguagem. A representação assume uma dimensão central nos EC e na cultura, pois é a partir dela que os significados são produzidos, e é a partir dela que as relações sociais se estabelecem.

Thompson (2011) destaca que a natureza interdisciplinar dos EC favorecem as discussões que envolvem representação e questões políticas de grupos que resistem a uma oposição ideológica dominante.

Para Stuart Hall, o que está em jogo são as conexões dos Estudos Culturais com as questões de poder e políticas, com a necessidade de mudança e com as representações dos e para os grupos sociais marginais, particularmente os de classe, gênero, e raça (mas, também os de idade, nacionalidade e orientação sexual). Portanto, segundo essa visão, os Estudos Culturais são, por si mesmos, uma prática política e os seus saberes nunca são neutros ou objetivos. (THOMPSON, 2011, p. 29)

Retomar a centralidade da cultura e do conceito de representação para os EC é fundamental ao tratarmos dos Estudos Surdos, considerando que os EC se

propõem a discutir as questões de poder, de políticas e de representação de grupos sociais considerados marginais. Karnopp, Klein e Lunardi-Lazzarin (2011) afirmam que os Estudos Surdos se caracterizam por compreender a cultura surda como espaço constitutivo de identidades e de diferenças que é atravessado pelo uso da língua de sinais e pelo sentimento dos surdos de pertencimento a uma comunidade. A partir da afirmação das autoras, compreende-se que a cultura surda e as representações sobre a surdez são colocadas em destaque neste campo do conhecimento.

Fernandes e Moreira (2014) afirmam que os Estudos Surdos estão alicerçados nas contribuições da crítica pós-moderna em educação. Suas ações, afirmam as autoras, coloca a linguagem e a cultura surda em posição de destaque na produção de experiências e propõe a ruptura da discussão da surdez no contexto da Educação Especial das deficiências e das patologias de linguagem.

A criação do espaço discursivo dos Estudos Surdos constituiu, nessa lógica, uma possibilidade de problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, que as colocavam no território da anormalidade ou da deficiência. Enlaçado à trama epistemológica das diferenças teorizadas no campo dos Estudos Culturais na pós-modernidade. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55)

Reafirmando a relevância deste campo de saber e da centralidade da língua de sinais na produção de novas representações sobre a surdez, Fernandes e Moreira (2014) destacam que o campo epistemológico denominado Estudos Surdos está ancorado na centralidade da linguagem, na produção de experiências e em uma epistemologia que compreende e problematiza as questões referentes à diferença e à diversidade. De acordo com as autoras, a criação deste espaço epistemológico possibilitou o surgimento de novas representações e uma possibilidade de problematizar os discursos hegemônicos sobre a surdez, buscando uma transformação nas representações dominantes em relação às identidades surdas, que as colocavam no território da anormalidade ou da deficiência.

Como já foi citado, no campo dos Estudos Surdos, a cultura surda ganha espaço de destaque, assim como, a língua de sinais e as identidades surdas que passam a ser identificadas como campo discursivo e como prática de significação de produção de sentido dos surdos sobre o mundo. A língua e a identidade contribuem para a construção de novas representações sobre a surdez, e também para a quebra de paradigmas. Thoma (2012) ressalta que as representações sobre a

cultura surda e as identidades surdas se estabelecem nas relações de poder entre surdos e ouvintes e que tais representações sobre as comunidades surdas e a cultura contemplam a maioria dos surdos usuários de uma língua de sinais.

A língua de sinais é a língua utilizada pelas comunidades surdas. No Brasil, a Língua Brasileira de Sinais foi oficializada pela Lei Federal n.º 10.436, de 2002, e regulamentada pelo Decreto Federal n.º 5626, de 2005. Strobel (2008) destaca que a Língua de Sinais é a forma de comunicação dos surdos, pois é capaz de captar as experiências visuais destes sujeitos. De acordo com a autora é esta língua que vai levar o surdo a transmitir e proporcionar-lhe a aquisição de conhecimento universal.

Pereira e Klein (2013) ressaltam a importância da Língua de Sinais para o desenvolvimento cognitivo, afetivo, sociocultural e acadêmico das crianças surdas. De acordo com as autoras, a Língua de Sinais oferece condições linguísticas para o pleno desenvolvimento da aprendizagem da leitura e para o acesso aos bens culturais. Além disso, a língua de sinais é uma língua visual e não oferece obstáculos para sua aquisição. Pereira (2014) atenta para o fato de que, por meio da língua de sinais, os surdos ampliam o conhecimento de mundo e o conteúdo escolar.

A língua de sinais constitui-se como um direito linguístico assegurado pela Declaração Universal dos Direitos da Criança. Garcia (2011) argumenta que os direitos das crianças surdas à Língua de Sinais são apoiados pela Convenção sobre os Direitos da Criança, pela Declaração Universal dos Direitos Linguísticos e pela Declaração sobre os Direitos das Pessoas Pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas. Além disso, a autora assevera que as questões que envolvem os direitos humanos linguísticos dos surdos são pautas permanentes do trabalho da Federação Mundial dos Surdos. A língua de sinais é uma língua viso-espacial, é a forma de expressão e de acesso ao conhecimento, utilizada pelas comunidades surdas. É um direito linguístico assegurado a estas comunidades e é também o principal artefato cultural da cultura surda.

A cultura surda para Strobel (2008) é a forma pela qual o surdo compreende o mundo e busca ajustar-se a ele por meio de suas experiências visuais. A partir desta concepção de cultura, outros conceitos como os de identidades e comunidades surdas se agregam potencializando a perspectiva - antropológica da surdez. Silveira, Silveira e Bonin (2011) apontam que a abordagem antropológica é adotada pelas comunidades surdas como “cultura surda”, e que no Brasil –mais expressivamente

nos últimos quinze anos – esta perspectiva tem apresentado tanto repercussões no plano legal quanto nos aspectos relacionados à educação. As autoras destacam que o traço significativo desta cultura é uso da Língua de Sinais – como já citado anteriormente.

A cultura surda abrange também as experiências trocadas e o sentimento de pertencimento a um grupo. Strobel e Perlin (2014) salientam que os encontros nas associações, na escola, o encontro com o outro se transforma em uma oportunidade valiosa de compartilhamento de língua, de valores culturais e de informações.

[...] a cultura surda é o padrão de comportamento compartilhado por sujeitos surdos na experiência trocada com os seus semelhantes quer seja na escola, nas associações de surdos ou encontros informais. Isto origina a identificação de pertencer a um povo distinto, caracterizado por compartilhar língua de sinais, valores culturais, hábitos e modos de socialização. (PERLIN; STROBEL, 2014, p.25).

Para Strobel (2008), a experiência visual, linguística, a literatura surda, a vida social e esportiva, constituem-se como artefatos culturais não apenas por sua materialidade cultural, mas por sua produtividade e capacidade de expressar as formas de ser e de viver dos surdos. Através da língua de sinais, declara a autora, os surdos se expressam e são capazes de produzir culturalmente.

Um dos artefatos produzidos pela comunidade surda é a literatura surda. A literatura surda traduz a memória das vivências surdas através das várias gerações dos povos surdos e é capaz de se multiplicar em vários gêneros: poesia, histórias de surdos, piadas, literatura infantil, clássicos, fábulas, contos, romances, lendas e outros. Karnopp (2010) aponta para o fato de que o uso da expressão literatura surda é atribuído a narrativas que têm, em sua centralidade, temáticas que envolvam a língua de sinais e questões que se remetam à identidade e à cultura surda.

A autora ainda destaca que outras temáticas presentes nas narrativas que compõem a literatura surda são as experiências pessoais onde são narradas dificuldades, vitórias, relatos de superação de situações inesperadas ou adversas, muitas vezes, ocorridas pela dificuldade de comunicação no contato com ouvintes. Karnopp (2010) destaca que os testemunhos da ação militante de líderes surdos também são registrados por meio da literatura surda que, através da Língua de Sinais, registra as experiências das comunidades surdas, seus valores e o orgulho por pertencer a uma comunidade e por partilhar sua cultura. Para a autora, portanto,



a produção literária reforça o vínculo entre as gerações de surdos e promove a valorização das identidades surdas.

Para Morgado, (2011) a tradição de contar histórias entre os surdos, iniciou nos antigos internatos. Além disso, ressalta a importância da literatura infantil para o crescimento da criança e indica que as crianças ouvintes são privilegiadas pelo acesso a estas histórias. No entanto, as crianças surdas ficam sujeitas às limitações, dependendo de alguém que sinalize para elas. As histórias, destaca Morgado (2011, p.159), “têm valor moral a transmitir porque oferecem à imaginação da criança novas dimensões que seriam impossíveis de descobrir só. ” Por fim, informa que as crianças surdas necessitam que lhe contem histórias para que acreditem que podem ter uma vida boa e compensadora e que devem lutar por isso.

A partir das contribuições de Morgado (2011), Karnopp (2010) e Strobel (2008), é possível perceber que a literatura surda se caracteriza pela centralidade da temática da surdez, pela circulação da Língua de Sinais e se configura como um importante espaço de registro de experiências do Ser Surdo, mostrando-se, ainda, fundamental na transmissão de valores culturais da comunidade surda para as novas gerações.

### 2.3 TERCEIRO FEIJÃO: LITERATURA INFANTIL

O terceiro feijão refere-se à literatura infantil e, nele, apresento o referencial teórico relacionado à noção de literatura infantil e a contação de histórias em articulação aos EC e aos Estudos Surdos – outros dois campos já apresentados anteriormente. Tendo em vista o foco da pesquisa aqui desenvolvida – analisar as representações sobre contação de histórias em Libras – faz-se necessário refletir sobre a Literatura infantil e de que forma ela opera nas práticas de contação de histórias nas escolas de surdos. O referencial desenvolvido, posteriormente, favorecerá as reflexões e a discussão teórica que compõem as análises desta dissertação.

Apresentar uma noção de literatura infantil não é uma tarefa simples, devido à multiplicidade de sentidos que são atribuídos a este conceito. A investigação proposta, nesse estudo, não pretende conceituar literatura infantil, por isso uso o

termo “noção”. Não se visa aqui também problematizar a multiplicidade de significações que o conceito de literatura infantil envolveria. Hunt (2010) aponta para a pluralidade de sentidos da palavra *literatura*, e em especial da expressão *literatura infantil*. O autor alerta para a suposição de um conceito cristalizado advertindo sobre a possibilidade de priorizar valores absolutos de determinado grupo considerado dominante.

Dessa maneira, não pode haver uma definição única de “literatura infantil”. O que se considera um “bom” livro pode sê-lo no sentido prescrito pela corrente literária/acadêmica dominante; “bom” em termos de eficácia para a educação, aquisição da linguagem, socialização/aculturação ou para o entretenimento de uma determinada criança ou grupo de crianças em circunstâncias específicas; ou “bom” em algum sentido moral, religioso ou político; ou ainda em um sentido terapêutico. (HUNT, 2010, p. 75).

Hunt (2010) pontua que conceituar a literatura infantil, pode constituir-se na definição de um território, onde quem estabelecerá seu valor será seu usuário e as circunstâncias de uso, no mesmo sentido o autor entende que a literatura é o que escolhemos fazer dela.

O autor Jonathan Culler (1999) argumenta que a diferença entre as obras literárias e outros textos é que as obras literárias passaram por um processo de seleção: foram publicadas, resenhadas, reimpressas para que os leitores se aproximassem delas. Lajolo (2001) afirma, no mesmo sentido, que uma obra literária é um objeto social e que, para que esta obra exista, é preciso alguém que a escreva e por outro lado alguém que a leia. O caminho que une autor e leitor é constituído por três instâncias: editor, distribuidor e livreiros. Este corredor econômico, informa Lajolo (2001), promove a interação entre quem escreve e quem lê e possibilita que as obras cumpram seu papel social.

Abramovich (1997) pontua que o contato com a literatura infantil favorece a formação de leitores. Sobre a conjunção entre a literatura para crianças e as práticas pedagógicas de formação de leitores, Silveira, Silveira e Bonin (2011) afirmam que a escola recebe da sociedade a responsabilidade de introduzir as crianças no mundo letrado, oportunizando-lhes experiências de leitura e acesso aos livros. A escola, declara Lajolo (2001, p. 19), “é a instituição que há mais tempo e com mais eficiência vem cumprindo o papel de avaliadora e de fiadora do que é literatura. Ela é uma das maiores responsáveis pela sacralização ou pela desqualificação de obras e de autores”.

Esta responsabilidade deu à escola o caráter de “fiadora”, indicando títulos de livros e publicações considerados “adequados” para os alunos. Sisto (2001) afirma que os divulgadores das editoras empurram livros às escolas, mais especificamente os de cunho pedagógico-moralizante e que muitas vezes estas publicações acabam por deformar o gosto pela leitura.

Hunt (2010) destaca a importância da literatura infantil que, o autor afirma que do ponto de vista histórico, os livros para criança são uma contribuição valiosa à história social, literária e bibliográfica; do ponto de vista contemporâneo, são vitais para a alfabetização e para cultura. Além disso, o autor destaca o valor educacional na aquisição de valores culturais através da literatura infantil.

Os primeiros textos de literatura infantil surgem como produto de adaptações das fontes do folclore (narrativas e poesias) e de adaptações de textos da literatura adulta, por exemplo, os contos dos irmãos Grimm. Os textos apresentam caráter literário, mas configuram-se como produto de interesse pedagógico, em função dos aspectos predominantemente educativos presentes nas obras. Portanto, as primeiras manifestações literárias infantis foram muito mais alvos da atenção de pedagogos do que de estudiosos da literatura.

Bonin e Silveira (2012) retomam o contexto do surgimento da literatura infantil, assim como seus objetivos e concepções de sujeito. Inicialmente afirmam as autoras, a literatura infantil, estava comprometida com a transmissão de valores morais e com a formação de sujeitos aptos ao convívio na sociedade. Na segunda metade do século XX, percebe-se o movimento de desvinculação da literatura do seu compromisso inicial.

A literatura infantil, como sabemos, esteve ligada, desde o seu surgimento relativamente recente a uma concepção de criança como sujeito a ser protegido, educado e formado, preferencialmente, em instituições apartadas da sociedade mais ampla (as escolas); esteve, também, comprometida com a transmissão de valores bem definidos e com a formação de sujeitos desejáveis – morais, patriotas, trabalhadores, etc., além de ter ancorado grande parte da sua expansão no próprio uso e adoção escolar. (BONIN; SILVEIRA, 2012, p.870).

A literatura infantil desenvolve um importante papel no desenvolvimento afetivo e cognitivo. Colomer (1999) destaca que a literatura tem a função de iniciar o acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade, desenvolver o domínio da linguagem através das formas narrativas, poéticas e dramáticas do discurso literário e oferecer uma representação articulada do mundo que serve como

instrumento de socialização das novas gerações.

Colomer (1999) argumenta que a literatura infantil exerce função socializadora junto às novas gerações e foi o propósito de educar socialmente que marcou o surgimento dos livros direcionados ao público infantil. Neste sentido, as práticas de contação de histórias se fortalecem nas escolas, no intuito de, através da literatura, educar as novas gerações e socializá-las.

Ao explorar a temática da literatura infantil, sinto-me desafiada a refletir sobre os conceitos e os usos da literatura infantil, pois Silveira, Silveira e Bonin (2011) alertam sobre a tentadora possibilidade de colocar a literatura infantil a serviço da formação e da informação no período da infância, já que este é um período da vida que suscita atenção, formação e educação por parte dos adultos.

Nesta seção, foram semeados os três feijões de João, ou seja, foram apresentados os campos conceituais que articulam e possibilitam o desenvolvimento dessa pesquisa. Além disso, foram apresentados os conceitos com os quais pretendo desenvolver as análises aqui apresentadas. Por ser o tema central da investigação, a seção que segue, abordará o tema da Hora do Conto e o seu papel nas práticas escolares.

### 3 UMA VISITA À TERRA DO NUNCA... SOBRE A HORA DO CONTO

*A Terra do Nunca finalmente despontava. De todas as ilhas, era a mais maravilhosa. Nela, as aventuras iam acontecendo, fervilhando todas ao mesmo tempo.*

*Peter Pan  
(DISNEY, 1996, n.p.)*

**A**ntes de dormir, Wendy – personagem da história de Peter Pan - sempre contava aos irmãos menores histórias fantásticas sobre a Terra do Nunca. Uma ilha mágica onde as crianças eram sempre crianças e onde viviam aventuras com fadas, sereias, índios e piratas. Wendy já conhecia Peter Pan e sabia que as aventuras na Terra do Nunca eram inesquecíveis e por isso compartilhava com seus irmãos suas experiências.

O convite nesta seção, para uma visita à Terra do Nunca, é feito por diferentes autores que relacionam a Hora do Conto como um espaço lúdico, de desenvolvimento da imaginação e da fantasia. A visita não pretende esgotar de uma única vez todos os recantos da ilha, pelo contrário, a ideia é fazer um sobrevoo e ter uma visão panorâmica deste lugar de aventura e descobertas.

**FIGURA 4 – Viagem a Terra do Nunca**



Fonte:

<https://br.pinterest.com/pin/3455809713829454>

19/

mundos imaginários onde tudo é possível. A autora acrescenta ainda que, contar

Seguindo as pistas deixadas pelos autores aqui citados, será possível então iniciar a viagem a Terra do Nunca, ou ao espaço/tempo da Hora do Conto. Sisto (2001) destaca que quando se conta uma história, abre-se um espaço para o pensamento mágico, em que o tempo cronológico não é importante, e sim o tempo afetivo, cujo elo principal é a comunicação. Busatto (2003) destaca o universo mágico das histórias e que as crianças ao ouvir as narrativas constroem

histórias para as crianças é perpetuar a existência de seres fantásticos, é oferecer a elas um alimento raro, capaz de colaborar para que o seu universo se amplie e seja rico. Abramovich (1997) ressalta o caráter lúdico da contação de histórias, acrescenta que ler para crianças é suscitar o imaginário e a curiosidade, é poder rir e gargalhar com as experiências das personagens.

Por ser a Hora do Conto o tema que mobiliza esta pesquisa, é necessária uma contextualização teórica. Portanto, pretende-se nessa seção, apresentar conceitos relacionados às práticas de contação de histórias nas escolas.

Contar histórias e registrá-las é um ato ancestral, Sisto (2001) declara que o homem registrou suas memórias e experiências em inscrições rupestres nas cavernas e que através delas contou suas aventuras, no intuito de deixar registros sobre sua forma de vida e de marcar sua existência. O autor reafirma o caráter ancestral da contação de histórias, retomando o texto “República” de Platão, que menciona a importância dos contos para educação ética e entretenimento das crianças gregas. O autor ressalta ainda que as histórias transmitem o conhecimento acumulado, as crenças e costumes.

E isso nos obriga a pensar em Aristóteles: ouvir uma boa história é também experimentar o efeito catártico. E podemos ainda pensar nos aedos, bardos, rapsodos, jograis, trovadores, saltimbancos, menestréis, bufões, que de diversas formas contavam histórias e difundiam obras. E o que dizer de um dos livros mais antigos – a Bíblia – que fala também através de histórias? E como esquecer os contadores de histórias das sociedades tribais primitivas, em seus papéis transmissores da história e do conhecimento acumulado por gerações, em crenças, mitos, costumes e valores preserváveis pela comunidade? (SISTO, 2001, p.31)

Por ser, como já foi citado anteriormente, uma forma de comunicação capaz de criar vínculos, de transmitir valores éticos e ainda entreter, a contação de histórias, aliada às práticas pedagógicas, tornou-se um recurso para formação e incentivo da leitura. Busatto (2003) acredita que ler para os alunos é uma prática significativa no processo pedagógico. A autora ainda declara que contar histórias pressupõe deixar de lado algumas técnicas pedagógicas e resgatar em nós mesmos algo que foi esquecido, e que permanece em algum lugar como um conteúdo arquetípico, recebido dos que nos antecederam.

Abramovich (1997) relata que ouvir histórias não é uma questão que se restringe ao universo infantil, pois adultos também adoram ouvir uma boa história, passar noites contando causos, sejam eles verídicos ou fictícios. A autora relata ainda que ouvir histórias é uma das atividades mais fundantes, significativas,

abrangentes e constituidoras de identidade.

Ouvir histórias é viver um momento de gostosura, de prazer, de divertimento dos melhores... é encantamento, maravilhamento, sedução... O livro da criança que ainda não lê é a história contada. E ela é (ou pode ser) ampliadora de referenciais, poetura colocada, inquietude provocada, emoção deflagrada, suspense a ser resolvido, torcida desenfreada, saudades sentidas, lembranças ressuscitadas, caminhos novosapontados, sorriso gargalhado, belezura desfrutada e as mil maravilhas mais que uma boa história provoca... (desde que seja boa). (ABRAMOVICH, 1997, p.24)

Sobre o papel fundante que as histórias desempenham nas nossas vidas Abramovich (1997) destaca que as histórias nos subsidiam com ideias, soluções para questões, a possibilidade de descoberta de um mundo, o acesso a sentimentos e a identificação com personagens. Embora o trecho seja extenso, considero fundamental apresentá-lo na íntegra, por apresentar um importante argumento a ser retomado posteriormente nas análises das entrevistas com os docentes das escolas de surdos.

[Ouvir histórias] é também suscitar o imaginário, é ter a curiosidade respondida em relação a tantas perguntas, é encontrar outras ideias para solucionar questões (como as personagens fizeram...). É uma possibilidade de descobrir o mundo imenso de conflitos, dos impasses, das soluções que todos vivemos e atravessamos – dum jeito ou de outro – através dos problemas que vão sendo defrontados, enfrentados (ou não), resolvidos (ou não) personagensde cada história (cada uma a seu modo)... É a cada vez ir se identificando com outra personagem (cada qual no momento que corresponde àquele que está sendo vivido pela criança)... e, assim, esclarecer melhor as próprias dificuldades ou encontrar um caminho para a resolução delas...

É ouvindo histórias que se pode sentir (também) emoções importantes, como a tristeza, a raiva, a irritação, o bem-estar, o medo, a alegria, o pavor, a insegurança, a tranquilidade, e tantas outras mais, e viver profundamente tudo o que as narrativas provocam em quem as ouve – com toda a amplitude e significância e verdade que cada uma delas fez (ou não) brotar... Pois é ouvir, sentir e enxergar com os olhos do imaginário! (ABRAMOVICH, 1997, p.17).

Colomer (1999) concebe a literatura como uma forma de ajudar as crianças a descobrirem novas palavras.Com um novo inventário de palavras lhes é possível descrever o que acontece no seu interior e no seu entorno, compreender comportamentos sociais e regras de comportamento, além de ampliar a imaginação e a capacidade de argumentação.

Ao serem capazes de nomear o mundo que lhes cerca, e de posse de palavras capazes de descrever o que lhes acontece internamente, as crianças

estabelecem relações e compreendem as narrativas que lhes são contadas. Eichenberg (2016) argumenta que através da leitura de obras literárias estabelecemos relações metafóricas de interpretação e de representação. Pela interpretação da obra e apropriação de novos significados, captamos as propostas de mundo, identificamo-nos, unimo-nos aos outros e a nós mesmos.

A leitura literária pode ser vista assim como uma propulsora da imaginação [...] lendo, as crianças têm a oportunidade de alargar suas vivências pela ativação da imaginação. Através da compreensão da obra, significados até então inéditos, porém que respondem, direta ou indiretamente, a seus interesses, são por elas interpretados e, finalmente, apropriados e aplicados no meio em que se encontram inseridas, garantindo-lhes ações libertárias. (EICHENBERG, 2016, p.28).

A leitura é anterior à alfabetização. Desde cedo se pode desenvolver o gosto e o contato com a leitura. Como já foi citado anteriormente, é ouvindo histórias que as crianças desenvolvem a imaginação e enriquecem a linguagem. No entanto, muitas crianças só terão contato com livros quando ingressarem na escola, por isso, Corrêa (2006) entende que a Hora do Conto realizada nas escolas têm como objetivos promover o contato das crianças com a literatura infantil, favorecer a aquisição da leitura e escrita e promover a iniciação das crianças na complexidade das linguagens que governam a vida concreta. A autora menciona ainda que a Hora do Conto realizada na escola tem a função de mediar a relação aluno/livro e apresenta alguns recursos adotados por contadores.

Procura-se usar linguagem acessível, levando em conta a faixa etária, modulando a voz, de acordo com os acontecimentos narrados [...] Há diversas variações na forma de contar histórias. Muitas delas levam a outras áreas, tais como: trabalhar com bonecos, dramatizações ou escrita e reescrita de histórias. [...] Muitas vezes é iniciada uma história e pede-se para os alunos terminá-la; ou ao contrário, eles começam, os contadores concluem. Outra possibilidade é a proposta de criar um final diferente. E com alguns recursos cênicos, como máscaras e fantasias, os alunos são incentivados a dramatizar as histórias recriadas. A dramatização é uma atividade que permite ao aluno vivenciar aquilo que foi narrado, aumenta o nível de sensibilidade e desperta a observação. (CORRÊA, 2006, p.144).

Ramos (2011, p.28) observa que “[...] a contação de história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem disponível para fazer com que seus alunos submerjam no mundo da leitura. ” A afirmação de Ramos (2011) é endossada por Sisto (2001), que declara que contar histórias possibilita a de formação de leitores. Abramovich (1997) também ressalta que ouvir histórias é importante para a formação das crianças, pois é o contato com as histórias que dará



início ao processo de formação de um futuro leitor.

Os autores, portanto, reforçam o quanto a contação de histórias contribui para a formação de leitores. Corrêa (2006) no mesmo sentido acredita que a Hora do Conto tenha a responsabilidade de iniciar o aluno no processo de alfabetização, bem como aperfeiçoar suas habilidades de leitura. A autora não desconsidera a importância das histórias como alimento do imaginário e destaca que a contação de histórias é uma atividade que proporciona o trânsito entre a fantasia e a realidade.

Por estar a Hora do Conto imersa em práticas pedagógicas, Corrêa (2006) adverte que a literatura infantil não deve ser usada apenas como um instrumento de doutrinação moral. Sisto (2001) apresenta o mesmo posicionamento afirmando que é preciso evitar o didatismo, os estereótipos e os preconceitos sob o risco de perdermos o encantamento das histórias.

Contar uma história é também saber evitar o didatismo e a lição de moral; os estereótipos da palavra e dos gestos; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar-comum. Em geral na escola, a escolha de um texto para ser contado tem quase sempre o poder de determinar conteúdos a serem estudados. Mas quando a história é contada em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento. (SISTO, 2001, p.25).

Para concluir a visita à Terra do Nunca – ou seja, esta seção – é importante ressaltar que obras literárias são artefatos artísticos imbuídos de tradição cultural que abrem portas ao desenvolvimento imaginário das crianças.

Nesta seção, a Hora do Conto foi comparada à Terra do Nunca da história de Peter Pan, por ser um espaço/tempo de desenvolvimento da imaginação, da fantasia e do lúdico. Foram apresentadas considerações sobre a relevância da Hora do Conto e do contato das crianças com obras literárias. A partir das contribuições dos autores aqui citados, concluo que a Hora do Conto se configura num espaço/tempo de desenvolvimento e de crescimento psíquico, cognitivo e social para as crianças. Por meio das histórias apresentadas na Hora do Conto, as crianças podem compreender os espaços sociais, construir representações e posicionar-se frente ao mundo afirmando suas identidades. A seção também propôs apresentar a articulação entre a Hora do Conto e a prática pedagógica que utiliza a contação de histórias como o espaço de formação de novos leitores e de incentivo ao desenvolvimento de habilidades de leitura.


Em seguida, o encontro de Alice com o Gato de *Cheshire* serve como pano de fundo para a apresentação das escolhas metodológicas, dos procedimentos

éticos e uma fundamentação teórica sobre o desenvolvimento da pesquisa.

#### 4 O ENCONTRO COM O GATO DE CHESHIRE – OS CAMINHOS E OS TEMPOS DA PESQUISA

“Aonde fica a saída?”,  
Perguntou Alice ao gato que ria.  
“Depende”, respondeu o gato.  
“De quê?”, replicou Alice;  
“Depende de para onde você quer ir...”

Alice no País das Maravilhas<sup>1</sup>  
(CARROLL, 2002, p. 63)



**A**pós semear feijões com João – apresentando os aspectos conceituais que ancoram esta pesquisa – e de visitar a Terra do Nunca com Peter Pan para experimentar a magia da Hora do Conto, faz-se necessário explicitar os caminhos e os tempos da investigação aqui descrita. Tal como País das Maravilhas, a pesquisa inicialmente apresenta inúmeras possibilidades e trajetórias. Quando Alice pergunta ao *Gato de Cheshire* que caminho deve tomar, espera que o Gato aponte uma alternativa, um caminho que a conduza ao seu destino. No entanto, o Gato lhe responde com a provocação: “Depende de para onde você quer ir...”

O desafio de propor uma investigação acadêmica assemelha-se à aventura de Alice no País das Maravilhas. Muitos são os caminhos metodológicos, mas tudo depende da resposta à provocação do Gato de Cheshire – ou da professora Orientadora – “Para onde você quer ir...?” Nesta seção, são apresentados, os caminhos escolhidos, ou seja, os aspectos relacionados ao delineamento metodológico da pesquisa, os critérios de escolha das escolas e dos docentes e os

<sup>1</sup> A imagem presente nesta página, que representa o encontro de Alice com o Gato de Cheshire, foi retirada de Carroll (2002).

encaminhamentos éticos adotados.

A pesquisa aqui apresentada é de cunho qualitativo. De acordo com Bauer, Gaskell e Allum (2002), a pesquisa qualitativa lida com interpretações das realidades sociais, a partir de dados textuais e da análise e interpretação destas fontes. De acordo com os autores, a finalidade da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões e as diferentes representações.

O emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais. (GASKELL, 2002, p.65).

Bauer, Gaskell e Allum (2002) pontuam que, em uma pesquisa de cunho social, estamos interessados na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e a dos outros.

Pretende-se, com a análise dos depoimentos dos docentes, responder à pergunta que baliza esta investigação: De que modo se constituem as representações sobre a Hora do Conto, a partir de narrativas de docentes que atuam em escolas de surdos? A pesquisa tem como objetivo geral analisar as representações que os docentes das escolas de surdos têm sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. Para a realização do objetivo geral, foram estabelecidos objetivos específicos, que são: a) entrevistar professores que atuam em escolas de surdos de Porto Alegre e Região Metropolitana, coletando as experiências de contação de histórias; b) identificar as representações das professoras sobre a Hora do Conto; c) estabelecer relações entre o referencial teórico já existente sobre a contação de histórias na modalidade oral e as práticas de contação de histórias infantis sinalizadas, realizadas nas escolas de surdos.

Respondendo à pergunta do *Gato de Cheshire*: o presente estudo investiga quais são as representações que os docentes têm sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. Para isso, é necessário o registro de depoimentos de professores de surdos, usuários de Língua de Sinais.

Ao definir que o trabalho contaria com depoimentos de professores, fez-se

necessária a escolha de uma metodologia que melhor capturasse suas experiências. Com esse propósito, encontro nas contribuições de Alberti (2004) aporte teórico para a elaboração de entrevistas e para o aprimoramento da postura de um investigador que trabalha com o ver/ouvir de histórias de seus entrevistados.

Alberti (2004, p.14) entende que uma entrevista possui vivacidade, um tom especial, pois se trata da experiência de um sujeito, e sua narrativa acaba colorindo o contexto. As descontinuidades da história são recheadas com ingredientes pessoais, emoções, reações, observações, idiossincrasias, relatos pitorescos. E o mais importante “é reconhecer que, em meio a estruturas, há pessoas que se movimentam, que opinam, que reagem, que vivem, enfim! ”.

A opção de entrevistar docentes remete, portanto, ao registro das suas experiências e de suas representações sobre a Hora do Conto, mas também se refere à busca de ingredientes e recheios mencionados por Alberti (2004). Silveira (2002) destaca a dinâmica da entrevista, enquanto escolha metodológica:

Penso ter enfatizado a situação da entrevista – um jogo interlocutivo em que um entrevistador/a “quer saber algo”, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de exercício de lacunas a serem preenchidas... Para esse preenchimento, os/as entrevistados/as saberão ou tentarão se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim personagens cujo autor coletivo seja as experiências culturais, cotidianas, os discursos que os atravessaram e ressoam em suas vozes. (SILVEIRA, 2002, p. 139-140)

Através dos relatos dos professores sobre os momentos de planejamento pedagógico e de suas práticas de contação de histórias, pretendo “preencher as lacunas e as descontinuidades das práticas discursivas” nas escolas, para então, tentar compreender o lugar que a Hora do Conto ocupa na educação literária nas escolas bilíngues para surdos.

Alberti (2004) atenta para o fato de que as entrevistas exigem uma preparação criteriosa que nos transforme em interlocutores à altura de nossos entrevistados, tornando-nos capazes de entender suas expressões de vida e de acompanhar seus relatos. Para isso, as entrevistas foram realizadas em formato semiestruturadas, por meio de um roteiro estabelecido previamente, respeitando também, as expressões espontâneas dos relatos sobre as experiências na Hora do Conto e possibilitando desdobramentos das questões.

A escolha metodológica adotada para esta pesquisa passou pela reflexão sobre as particularidades das línguas envolvidas nesta proposta de investigação.

Por se tratarem de professores que trabalham com Língua Brasileira de Sinais, e por ser esta língua de modalidade viso-gestual, seu registro exigiu que as entrevistas fossem gravadas em vídeo. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas na língua do professor a ser entrevistado. Os vídeos foram traduzidos para o português e transcritos pela pesquisadora.

Por se propor a investigar as representações de professores sobre a Hora do Conto em Língua de Sinais, foram selecionadas escolas que primeiramente se caracterizam por serem escolas de surdos e, em segundo lugar, que estão dentro de uma região compatível com as possibilidades de acesso para a realização da pesquisa. Sendo assim, foram selecionadas quatro escolas de surdos de Porto Alegre e da Região Metropolitana. Das quatro escolas, duas são da rede estadual, uma é da rede municipal e uma é privada. Todas as escolas têm a Língua de Sinais como língua de instrução.

Em contato com as escolas para uma coleta preliminar de dados, as equipes diretivas indicaram os profissionais que desenvolvem atividades de contação de histórias. Na primeira escola em que o projeto foi apresentado, muitas professoras demonstraram interesse em aderir à pesquisa e participar das entrevistas. Foi necessário estabelecer, como segundo critério, que a pesquisa aconteceria apenas com docentes que atendem os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em função de ser neste nível de ensino que a Hora do Conto costuma acontecer. Desta forma, nas demais escolas, manteve-se este critério. Para a realização das entrevistas foi utilizado um gravador, uma câmera de vídeo, um tripé e um computador. Os equipamentos foram disponibilizados pela área de Libras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Com relação aos aspectos éticos, o projeto contou com a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido bilíngue (Português/Libras) que contemplou a diferença linguística da comunidade surda, ou seja, um termo em vídeo e outro em português, que após ser assinado e foi arquivado juntamente com o aceite dos docentes que participaram da pesquisa. Desse modo, o docente entrevistado ficou informado sobre o uso de nomes fictícios, bem como sobre o uso de imagens somente nesta pesquisa, e havendo desdobramentos, um novo contato será realizado.

A pesquisa aconteceu em duas fases: a primeira fase constituiu-se de uma aproximação das escolas participantes da pesquisa e do registro das primeiras

entrevistas com os professores. A primeira fase aconteceu no primeiro semestre de 2015, e resultou no projeto desta pesquisa. As categorias analíticas encontradas no processo de interpretação dos dados suscitaram a necessidade de retornar às escolas para realizar uma segunda entrevista com as professoras que participaram do projeto.

A aproximação com as escolas começou no mês de maio de 2015. Em reunião com as equipes diretivas, foi solicitada a autorização para a realização deste estudo. Nesse contato, foi feita a exposição do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia adotada para a equipe diretiva e para a equipe docente. A partir disso, foram agendados momentos com os professores que, de acordo com as equipes diretivas, destacavam-se pela realização da Hora do Conto nas escolas ou que atendiam a turmas das séries iniciais e que concordavam em contribuir com a pesquisa.

Foram entrevistadas oito (8) professoras em quatro (4) escolas diferentes. As professoras foram identificadas nesta pesquisa como Débora, Ivone, Lúcia, Roberta, Larissa, Camila, Cátia e Júlia. Nomes fictícios foram adotados no intuito de preservar a identidade das participantes da pesquisa respeitando o código de ética. Todas as participantes possuem formação superior em Pedagogia ou em cursos de licenciatura; dessas, quatro possuem cursos de capacitação na área de Libras (cursos de capacitação em tradução e interpretação de Libras e /ou curso de formação de instrutor de Libras). Percebe-se, pela formação, que são profissionais habilitadas e possuem conhecimento para o desempenho de suas atividades. No intuito de apresentar as participantes deste estudo e de sistematizar os dados coletados, elaborei um quadro resumo que apresento ao fim desta seção. Nesta tabela são apresentadas informações sobre a formação, a escola, a turma que atende e outras informações que as professoras compartilharam durante as entrevistas.

As entrevistas foram agendadas e aconteceram nos momentos de planejamento pedagógico, nas dependências das escolas onde as professoras lecionam. As professoras ouvintes tiveram seus relatos registrados em áudio, já as professoras surdas, o registro foi feito em vídeo. Antes das entrevistas, as professoras foram informadas sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e sobre os procedimentos de transcrição e devolução dos dados. O TCLE foi traduzido para Libras pela pesquisadora e apresentado às professoras surdas

entrevistadas. Feitos os esclarecimentos, as entrevistadas assinaram os TCLEs, receberam uma cópia, estando o original sob os cuidados da pesquisadora.

As entrevistas foram organizadas em um formato semiestruturado, característica que atribuiu flexibilidade ao momento de diálogo com as professoras. Além das informações sobre o nível de formação e a faixa etária dos alunos a que costumam atender, foram feitas inicialmente três perguntas, que, dependendo das respostas, poderiam se desdobrar agregando informações para dar continuidade à entrevista. Gaskell (2002) aponta que entrevistas semiestruturadas oferecem um referencial confortável para uma discussão, fornecendo uma progressão lógica e plausível através dos temas em foco.

À medida que uma série de entrevistas for acontecendo, alguns tópicos que estavam anteriormente na fase de planejamento, considerados centrais, podem se tornar desinteressantes, até mesmo devido a razões teóricas, ou porque os entrevistados têm pouca coisa ou nada a dizer sobre eles. Finalmente, à medida que o estudo progride, o entrevistador pode criar algumas hipóteses, exploradas com uma forma diferente de investigação. (GASKELL, 2002, p.67).

As perguntas realizadas foram:

Quadro 1 – Perguntas utilizadas nas entrevistas

<b>Primeira Fase</b>	<b>Segunda Fase</b>
Você costuma realizar contação de histórias para a sua turma?	Como estão acontecendo as contações de história na sua turma?
De que forma você elabora o planejamento da Hora do Conto para a sua turma?	Que obras foram contadas na Hora do Conto?
Se uma fada dos Contos de Fada atendesse desejos em relação à prática de Hora do Conto o que você pediria?	Foi percebida alguma diferença entre a prática de contação de histórias do ano passado para agora?

Fonte: autoria própria

Em uma das escolas, as duas (2) professoras, indicadas pela equipe diretiva,

propuseram que a entrevista fosse realizada em duplas. Considerei a proposta e o tempo disponível das professoras e, levando em conta que as duas desenvolvem a contação de histórias em parceria, acatei a proposta.

Outra particularidade que precisa ser destacada é o projeto de contação de histórias realizado em uma das escolas. A professora da disciplina de Seminário Integrado desenvolveu um projeto de formação de contadores de histórias com os alunos do Ensino Médio (EM). Semanalmente dois alunos escolhiam obras e planejavam a dinâmica de contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental (EF). Nesta escola, portanto, foram entrevistadas a professora responsável pelo projeto e uma professora cuja turma participava da Hora do Conto.

Nas demais escolas, as professoras entrevistadas responderam às perguntas individualmente. As entrevistas duraram em média quarenta (40) minutos. Na segunda fase, manteve-se o mesmo formato, ou seja, as professoras que inicialmente responderam em dupla, mantiveram a proposta de responder à entrevista de forma coletiva. As demais professoras responderam individualmente. É importante destacar que todas as professoras responderam a todas as perguntas.

Após as entrevistas, em ambas as fases, foram feitas as traduções e as transcrições dos depoimentos das professoras. Para a realização das transcrições, foi necessária uma pesquisa sobre as Normas de Transcrição e sobre o tratamento de informações obtidas em entrevistas, e, a partir das contribuições de Dionísio (2001) sobre formas as formas de registro das transcrições, foi possível transcrever os dados coletados nas entrevistas. As entrevistas com as professoras surdas exigiram que fosse feita a interpretação em áudio da sinalização para que, posteriormente fossem feitas as transcrições.

A análise do material na primeira etapa da pesquisa aconteceu respeitando uma sequência. Diante da necessidade de ver as falas agrupadas pelo seu conteúdo, todas as entrevistas foram impressas, em seguida foi estabelecida uma legenda de cores para as recorrências e, a partir disso, foram confeccionados cartazes onde as falas foram agrupadas por seu conteúdo.

Para a criação das categorias observou-se a recorrência de termos, conceitos e posicionamentos de no mínimo três professoras. No entanto, o agrupamento das falas das professoras pelas recorrências de assunto não atendia ao propósito da pesquisa de encontrar representações sobre a Hora do Conto. Silveira (2002) entende que é necessário contextualizar as respostas dos entrevistados, tendo em



vista que estas estão envolvidas em contextos sociais e não se constituem como verdades absolutas ou transcendentais. A partir dessas considerações, durante a organização do material, foi preciso retornar à pergunta que baliza esta pesquisa e aos objetivos estabelecidos. Tal exercício conduziu a pensar na Hora do Conto como um espaço na rotina das escolas. Embora o nome remeta a ideia de tempo, a Hora do Conto, enquanto prática, configura-se como espaço. A partir da análise e do agrupamento das recorrências encontradas nos depoimentos das professoras entrevistadas foi possível identificar representações da Hora do Conto como um tempo/espaço de: cultura surda, de interdisciplinaridade, de protagonismo, de formação e de mal-estar.

Encontradas as representações e realizadas as categorizações, foi necessário retornar às escolas para aprofundar a investigação sobre informações que na primeira entrevista não tinham sido contempladas. Gaskell (2002) destaca o caráter interativo da entrevista.

Toda pesquisa com entrevista é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. (GASKELL, 2002, p.73).

Na segunda fase, os questionamentos tinham como objetivos analisar de forma prática de que maneira a Hora do Conto estava acontecendo na escola, bem como o espaço que ocupava no planejamento das professoras; investigar as obras que circularam na escola no período da pesquisa e os motivos que levaram as professoras a escolher tais obras; e, por último, verificar a existência de alguma contribuição da pesquisa na prática das professoras. As considerações sobre as informações registradas nesta segunda etapa de pesquisa serão apresentadas nas análises que serão apresentadas em seguida, é importante destacar que as falas são apresentadas em itálico, e, em negrito, foram marcadas as expressões que se destacam e que justificam a inclusão das falas em determinada categoria.

<b>Professora</b>	<b>Escola/Rede</b>	<b>Grupo</b>	<b>Formação</b>	<b>Outros</b>
Camila	Estadual	3º ano	Magistério + Pedagogia + Letras Libras (Licenciatura)	Pós-graduação em Educação Inclusiva
Cátia	Particular	1º ano	Pedagogia + Letras Libras (Licenciatura)	
Débora	Municipal	Sala de Recursos (SIR)	Educação Especial + Especialização em Educação Inclusiva	Formação como tradutora intérprete e certificação de proficiência em Libras.
Ivone	Municipal	3º ciclo	Educação Especial +Espec.em Práticas Pedagógicas nos Anos Iniciais	
Júlia	Particular	4º ano	Pedagogia + Letras Libras (Licenciatura)	
Larissa	Estadual	Ensino Médio + Projeto de Hora do Conto	Estudos Sociais (Licenciatura)	Participou de formação: “Biblioteca escolar”
Lúcia	Estadual	3º e turma multisseriada	Magistério + Artes Visuais (Licenciatura)	Formação como tradutora intérprete e instrutora de Libras
Roberta	Estadual	3º e 4º ano	Letras Português + Pedagogia	Formação como tradutora intérprete e Pós-graduação em Educação Inclusiva

Sistematização de autoria própria utilizando os dados da pesquisa

## **SENTA QUE LÁ VEM HISTÓRIA!**

### **5.1 ESPAÇO/TEMPO DE CULTURA SURDA– “DE IGUAL PARA IGUAL”**

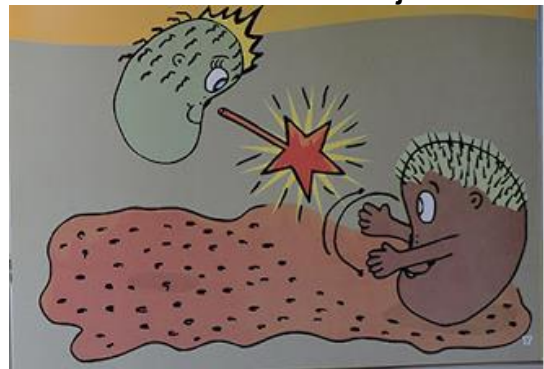
*“A Fada Feijão fez a mágica da Língua de Sinais. De repente o Feijãozinho começou a sinalizar.”*

*O Feijãozinho Surdo  
(KUCHENBECKER, 2009, p 16)*

A história do Feijãozinho Surdo conta a história de um feijãozinho que nasce surdo e não consegue se comunicar com o pai e a mãe-feijão, que são ouvintes. O encontro com a Fada Feijão faz com que ele comece a sinalizar e, a partir de então, ele e a família conhecem as possibilidades de escolas que a Terra dos Feijões oferece para os feijões que assim como ele nasceram surdos.

A escolha desta história para abrir a categoria sobre cultura surda justifica-se pela afirmação da autora da narrativa na apresentação da obra. Kuchenbecker (2009) entende que, ao contar a história para seus alunos, percebia com surpresa com o quanto seus alunos se identificavam com a narrativa através de comentários que foram transcritos no livro.

**FIGURA 5 - A fada Feijão**



Fonte: Kuchenbecker (2009)

“Quando eu tinha quatro anos e aprendi a língua de sinais, a minha mãe me olhava e não entendia o que eu sinalizava, igual ao Feijãozinho”; “Feijãozinho tem os pais juntos e os meus são separados”; “A Fada foi legal porque ajudou o Feijãozinho fazendo a mágica da língua de sinais”; “Com certeza o Feijãozinho vai para a escola de surdos”; “O Feijãozinho também pode estudar na escola de feijões ouvintes, porque lá também tem intérprete.”; “Na escola de feijões ouvintes tem um feijão surdo sozinho. Se o feijãozinho estudar junto, o outro não ficará mais sozinho”; “Eu quero que o Feijãozinho venha estudar na minha escola, porque aqui é melhor, têm muitos surdos”; “É muito legal a história do Feijãozinho.” (KUCHENBECKER, 2009, p.5-6).

A categoria Hora do Conto como Espaço/tempo de Cultura Surda agrupa excertos das entrevistas com as professoras que relacionam a Hora do Conto com a importância do contato das crianças surdas com adultos surdos fluentes em Língua de Sinais, bem como do contato dos alunos com artefatos culturais da comunidade surda. As recorrências dos termos *identidade*, *cultura surda*, *modelo surdo* nos excertos selecionados, apontam que a Hora do Conto, nas escolas de surdos, constitui-se como um espaço onde as crianças surdas entram em contato com os artefatos culturais da comunidade surda.

De acordo com as professoras participantes da pesquisa, quando a Hora do Conto é realizada por um surdo, esta atividade ganha mais “credibilidade”, pois a língua e os valores culturais da comunidade surda são transmitidos “de igual para igual”. A escolha da expressão “De igual para igual”, como subtítulo desta seção, indica que a Hora do Conto é realizada por professores surdos e por alunos do Ensino Médio (EM) sob a orientação de uma professora que coordena o projeto de Hora do Conto em uma das escolas visitadas. A mesma professora que coordena o projeto ao justificá-lo na entrevista fez menção à credibilidade conferida à Hora do Conto, quando esta é realizada “de surdo para surdo”, ou seja, “de igual para igual”.

*“é enriquecedor, porque é um igual contando para um igual... mais credibilidade.” (Larissa)*

A professora Larissa, ao relatar sobre seu projeto em que os alunos do Ensino Médio (EM) fazem a contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental (EF), entende que o contato entre as crianças e os adolescentes/adultos surdos precisa ser promovido, pois os alunos do EF aprendem e se desenvolvem neste momento de encontro e interação.

Sobre o mesmo projeto, a professora Roberta ressalta a Hora do Conto como um momento onde os alunos do EF ampliam o vocabulário e a perspectiva de futuro.

*[...] eles [os alunos do Ensino Fundamental] estão ampliando vocabulário, eu percebo que eles vêm com sinais novos, eles inclusive vêm entendendo coisas que eles sinalizavam sem saber o significado... tem a questão do modelo de eles poderem ver que ... ó eu com 18, 20 anos vou ter essa capacidade [...] (Roberta)*

Roberta ainda avalia que o projeto desenvolvido na escola é fundamental, pois não se trata apenas de atender a uma lista de conteúdos, mas que o encontro entre os alunos do EF e os alunos do EM desenvolve aspectos comportamentais nos dois grupos, e destaca a importância do modelo surdo.

*“A troca [...] não é só a questão da literatura, da leitura e da escrita, mas assim da interação... a questão do respeito assim pelo outro... a questão do modelo de um adulto surdo [...] (Roberta)*

Posteriormente, em uma segunda entrevista, Roberta reafirma que não se trata de ser apenas um momento de Hora do Conto, mas sim de identificação e que o encontro entre os pares favorece a construção de uma identidade surda usuária da língua de sinais.

*“Tem também essa questão da identidade... Alguns dos maiores já se apropriaram da língua de sinais, já se identificam como surdos, outros não... então é um trabalho que é bem mais profundo do que SOMENTE a Hora do Conto... contação de histórias.” (Roberta)*

As professoras Larissa e Roberta ressaltam a importância do contato dos alunos do EF com os alunos do EM afirmando que o “contato com o grande” estimula os alunos das séries iniciais a ampliarem o vocabulário em Língua de Sinais e a também terem uma perspectiva positiva em relação ao futuro.

A mesma preocupação em oferecer um modelo linguístico é percebida no depoimento da professora Júlia:

*“A Hora do Conto representa para os meus alunos um modelo. Eu sou um modelo para eles, não adianta dizer para eles: “Leiam” Porque eles vão ficar ali só olhando as páginas e não vai fazer sentido para eles. Eu faço a contação e eles me copiam, eles percebem a expressão facial e corporal. Eu mostro para eles os classificadores, por exemplo, eu mostro a diferença entre a Chapeuzinho e o lobo andando na floresta, para que eles incorporem na narrativa deles esses elementos. Não basta sinalizar: “O lobo mau faz...”. Não! Precisa fazer a expressão do Lobo com uma cara de quem está planejando alguma coisa... então ele olha e tem uma ideia. Isso é o contexto, então eu vou perguntando e eles vão me respondendo e vão participando da história.” (Júlia)*

A professora Júlia enfatiza que é importante apresentar esse modelo surdo aos seus alunos e isso será fundamental para as suas vidas.

*“Realmente é importante mostrar que existe um modelo e que eles têm que construir isso para vida deles e essa é a minha preocupação de transmitir isso para as crianças.” (Júlia)*

A professora Camila apresenta com orgulho o resultado do trabalho desenvolvido na Hora do Conto, alunos fluentes em língua de sinais e uma interação “perfeita” entre professora e alunos.

*“Tu precisavas ver, as crianças eram maravilhosas, a comunicação era perfeita. Todos que olhavam ficavam admirados e eu ficava orgulhosa porque eu era o modelo deles.” (Camila)*

Além disso, Camila traz em seu depoimento sobre a Hora do Conto, o desejo de que, nos Anos Iniciais, os alunos surdos tivessem professores surdos, e embasa sua argumentação na necessidade de os alunos estabelecerem uma identificação ou sentirem-se representados.

*“Eu percebi que o ideal seria que da educação infantil até o 4º ano os alunos tivessem professores*

*surdos. Para ter uma sequência, se alterna entre professores surdos e ouvintes... tem professores ouvintes que são fluentes, mas é um pouco diferente. Não sei como explicar... falta uma coisa. Tem surdos que precisam desta referência e desta identificação. É difícil ... uma utopia, a realidade é muito diferente. ” (Camila)*

Os relatos das professoras apresentados até aqui enfatizam a importância do contato das crianças surdas com seus pares e com surdos adultos. Sobre a importância do contato dos alunos surdos com seus pares, Ladd (2013) relata, em sua obra, experiências de surdos em escolas residenciais destacando a importância da convivência escolar entre os pares surdos. O autor entende que os surdos que interagem com seus pares desde cedo, terão mais capacidade para lutar pelos seus direitos enquanto surdos na vida futura. Em sua pesquisa, vários entrevistados salientaram que o convívio escolar foi determinante para o estabelecimento de uma identidade surda. Ladd (2013) apresenta a narrativa de Raymond, um surdo de quarenta (40) anos, que relata sua experiência sobre a importância do contato das crianças surdas com seus pares.

É particularmente importante para as etapas da vida, desde a infância. Para as crianças menores numa idade em que podem sentir-se psicologicamente nervosas / inseguras por serem surdas, verem outras crianças iguais a elas ajuda-as a sentirem-se bem. Começam a perceber que são semelhantes, começam a pular e a brincar. (...). É a primeira sensação de segurança. (LADD,2013, p.94)

Raymond segue descrevendo o quão produtivo o contato entre crianças e surdos adultos pode ser, quando, então, identifica as consequências deste convívio nas próximas fases do desenvolvimento.

Depois podemos olhar para o grupo dos mais velhos: “Olha, jogam futebol, jogam tênis, eu serei igual quando for mais velho. ” “Estão juntos conversando de forma diferente (talvez psicologicamente um pouco mais elevados), eu também farei o mesmo! ” Depois a fase seguinte, “lá estão os rapazes, mais crescidos, mais fortes que nos protegem. Seremos como eles! ” (LADD, 2013, p.94).

Raymond conclui sua reflexão, afirmando que pertencer a uma comunidade surda confere às crianças surdas condições de desenvolvimento em um ambiente apropriado, onde se sintam acolhidos por seus pares.

E assim prossegue, numa espiral contínua e ascendente de conhecimento e desenvolvimento; adquire-se confiança e identifica-se o caminho a seguir. É importante! (...) temos que aceitar o desenvolvimento da língua, o desenvolvimento da comunidade e a herança cultural. Eles desenvolvem-se, sim, mas também herdamos. E à medida que o ciclo avança passam a fazer parte do conjunto alargado de surdos. Assim, através disto, os surdos

têm a noção de que tudo É normal – para eles! [Sorriso tranquilo de satisfação] (LADD, 2013, p.95).

Embora o relato de Raymond seja extenso, considero pertinente incluí-lo na íntegra, pois dialoga com os depoimentos de Roberta e de Larissa quando estas ressaltam a importância do projeto desenvolvido na Hora do Conto. As professoras afirmam, ao longo das entrevistas, que os alunos das séries iniciais têm a oportunidade de estar com os alunos do Ensino Médio e que neste espaço recebem informações linguísticas e convivem com adultos surdos: “tem a questão do modelo de eles poderem ver que ... ó eu com 18, 20 anos vou ter essa capacidade... [Roberta]”.

O relato de Raymond também dialoga com os depoimentos de Júlia e Camila, quando as professoras demonstram preocupação em apresentar um modelo surdo. Perlin e Reis (2012) destacam que os professores surdos são construtores de espaço, articuladores de uma pedagogia surda e geradores de cultura, ou seja, desempenham um papel fundamental na construção de referências. Os relatos das professoras expressam preocupação com a transmissão de um modelo surdo e a necessidade de identificação dos alunos com este modelo, da mesma forma com que relatam sentir orgulho ao perceber o êxito de seus alunos comunicando-se fluentemente em Libras.

A recorrência do termo *modelo* nos depoimentos das professoras sobre a Hora do Conto remete-nos aos conceitos de identidade e representação. Quando as professoras afirmam que a Hora do Conto é um espaço/tempo de construção de identidade e de contato com o modelo surdo, não interpreto a adoção do termo identidade em uma concepção Iluminista, ou seja, de um indivíduo centrado, unificado, dotado de razão e consciente de suas ações. Por outro lado, também não utilizo o termo a partir da concepção sociológica, que compreende a identidade como algo que é formado a partir da interação com a sociedade. Ao utilizar o conceito de identidade, faço-o na perspectiva de Hall (2005) que afirma que a identidade do sujeito pós-moderno é uma “celebração móvel”, ou seja, é transformada continuamente pelos sistemas culturais que nos rodeiam.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e

representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p.13).

A referência das professoras aos termos *modelo surdo* e *identidade surda* suscitam a existência de outro modelo “não surdo” e de uma identidade “não surda”. Woodward (2014) afirma que a identidade é relacional, ou seja, depende de outra identidade fora dela para existir; é, portanto, marcada pela diferença.

As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio dos sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de sistemas classificatórios. Os sistemas classificatórios aplicam um princípio de diferença a uma população de uma forma tal que seja capaz de dividi-la (e todas as suas características) em ao menos dois grupos opostos – nós/eles, eu/outro. (WOODWARD, 2014, p.40).

Analisando os excertos selecionados, entende-se que, ao mencionarem a identidade surda, as professoras marcam a existência de outra identidade. Pela marcação da diferença, pressupõe-se que a identidade surda é aquela que se difere de uma identidade ouvinte. A dicotomia que se estabelece entre a identidade surda e ouvinte é pautada pelo movimento de resistência dos surdos às práticas oralistas, que, por anos segregaram e tentaram silenciar a comunidade surda. Skliar (2005) afirma que foram mais de cem anos de práticas na tentativa de normalização, correção e violência institucional. O autor destaca ainda que a sociedade procurou por anos, segregar, controlar e negar a existência da língua de sinais, das identidades surdas e as experiências visuais – conjunto de marcadores da cultura surda. Karnopp (2010) destaca que a concepção cultural foi utilizada como estratégia de resistência da comunidade surda ao modelo clínico-patológico predominante na educação.

Como já foi abordado, nos Estudos Surdos, a língua de sinais, a cultura e as identidades surdas ocupam a centralidade do campo discursivo e produzem práticas de significação. Fernandes e Moreira (2014) propõem que as questões que sedimentam o espaço discursivo dos Estudos Surdos se localizam na discussão em torno do direito a uma educação bilíngue, como espaço de resistência e edificação da identidade surda, distanciando-se, portanto, da ditadura da normalidade.



Os Estudos Surdos marcam o que Skliar (2005) sustenta ser uma mudança nas concepções sobre o sujeito surdo, as descrições em torno da língua e as definições sobre as políticas educacionais. O autor declara que o abandono da ideologia clínica dominante e a aproximação aos paradigmas socioculturais não podem ser considerados suficientes para afirmar a mudança de um olhar educacional. Desta forma, a marca da diferença linguística e cultural amplia e reforça a discussão sobre as representações em torno da surdez e possibilita a criação de propostas políticas e educacionais para os surdos.

Estratégias políticas, culturais e artísticas foram utilizadas pelo movimento surdo para denunciar a condição de pacientes da audiologia, deficientes auditivos ou sujeitos com “necessidades especiais”, tendo como meta confrontar o modelo clínico-patológico dominante na educação de surdos. Marcar a diferença linguística e cultural das pessoas surdas significou trazer a discussão para o campo político, por meio de uma afirmação da cultura surda, capaz de congrega pessoas em torno de uma proposta política. Manifestações de movimentos surdos possibilitaram a elaboração de outras representações de experiências linguísticas e culturais de pessoas surdas. (KARNOPP, 2010, p. 157).

Quando as professoras mencionam a Hora do Conto como um espaço de contato com o *modelo surdo*, percebe-se a sua preocupação em oferecer outro modelo aos seus alunos. O modelo ouvinte, até então oferecido em uma perspectiva clínica-patológica, em que predominavam práticas de oralização não corresponde à proposta das professoras. O *modelo surdo* a que as professoras se referem valoriza a língua de sinais e coloca-a na centralidade das atividades. Woodward (2014) argumenta que o reconhecimento de uma identidade se dá na disputa de poderes e sua afirmação muitas vezes se dá na legitimação de um passado, já que a identidade cultural do sujeito está embasada numa posição histórica e cultural específica.

A dicotomia entre os modelos destacada nas falas das professoras justifica-se pelo fato de que algumas professoras são surdas, ou seja, tiveram suas formações marcadas por um modelo que possivelmente não as representava. Nas entrevistas, estas professoras expressam, portanto, desejos de que as crianças tenham conhecimento linguístico em língua de sinais, estratégias para superarem dificuldades e perspectiva de futuro.

Silva (2014) destaca que a identidade e a diferença são o resultado de atos de criação linguística, ou seja, são ativadas por meio de atos de linguagem que as

nomeiem, já que é por atos de fala que as instituímos. A preocupação com o conhecimento linguístico apresentada por todas as professoras entrevistadas, porém mais especificamente pelas professoras surdas, justifica-se pelo fato de saberem que fora da escola a maioria das crianças surdas não têm acesso à Língua de Sinais. A identidade para ser produzida requer a existência linguagem.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que a fabricamos, no contexto das relações sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2014, p. 76)

Além disso, a língua de sinais como principal marcador cultural da comunidade surda congrega seus usuários e constitui-se como um marcador identitário que lhes possibilita narrarem-se e expressarem-se cultural, política e socialmente. Para Karnopp (2010), a língua de sinais é fundamental na identificação da comunidade surda, sendo que o seu compartilhamento possibilita também a produção de narrativas e poemas que passam de geração a geração.

A Hora do Conto e a literatura podem oferecer para as crianças surdas o que as professoras expressam como desejos em seus depoimentos. Morgado (2011) destaca que a literatura é fundamental, pois, através do contato com contadores de histórias surdos e fluentes em língua de sinais, a criança desenvolve não apenas suas competências linguísticas, mas têm acesso à cultura e à comunidade surda. Por meio das histórias, da poesia e do humor produzido por surdos, a identidade surda é assimilada e fortalecida, e a criança, além de aprender a língua de sinais – aspecto citado pelas professoras entrevistadas –, também vê o quanto é positivo ser surdo. Morgado (2011) ainda defende que tais vantagens serão possíveis se as crianças surdas estiverem em um ambiente onde circulem histórias contadas, preferencialmente, por surdos fluentes. A autora relata que esse convívio lhes possibilitará condições de aprendizagem.

Uma literatura de qualidade deverá, neste caso, ser produzida por adultos surdos fluentes, que são os modelos fundamentais na vida da criança surda. Deste modo, o contato é positivo e frequente com produtos culturais de qualidade, fomenta o conhecimento das estruturas linguísticas, o saber acerca do mundo. Assim a criança é estimulada a pensar, agir, fazer, ter consciência, tornar-se uma pessoa normal e ganhar autoestima. (MORGADO, 2011, p. 153).

Em consonância ao argumento de Morgado (2011), Rosa (2006) relata sua experiência como surdo e contador de histórias. No papel de contador, o professor

percebeu que as crianças surdas são naturalmente interessadas no material visual e no uso da Libras. Rosa (2006) ainda destaca o papel de o contador de histórias mostrar para as crianças surdas “que é do livro que saem as histórias legais que os adultos leem” (ROSA, 2006, p. 60), ou seja, estabelecer uma relação adequada entre o livro e a criança surda desde cedo. Desta forma, o autor sugere que a criança, quando alfabetizada, vai desenvolver interesse pela leitura.

Nesta seção foram apresentados excertos que relacionam a Hora do Conto com um tempo/espço de valorização da Cultura Surda, especialmente quando a história é narrada por um surdo fluente em língua de sinais. As professoras afirmaram nas entrevistas que a Hora do Conto oportuniza o contato dos alunos com a língua de sinais, com valores e artefatos culturais da comunidade surda.

### **5.1.1 Escolha das obras**

Tendo apresentado as vantagens que a literatura oferece às crianças surdas e também a importância de estarem inseridas em um ambiente em que as narrativas literárias circulem, apresento em seguida, as referências feitas pelas professoras em relação às obras escolhidas em suas práticas de contação de histórias.

Sisto (2001) menciona que contar histórias nunca é uma opção ingênua. 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.

Como objetivo de sistematizar as informações sobre as obras mencionadas nas entrevistas, apresento no quadro abaixo os títulos citados pelas professoras nas entrevistas com suas respectivas referências bibliográficas e a ilustração da capa das obras.

TÍTULO	FICHA TÉCNICA	IMAGEM
Chapeuzinho Vermelho	Editora: Zastras Coleção: Leia, cole, brinque Edição: 1ª Ano: 2011	
Branca de Neve	Editora: Girassol Coleção: Disney clássicos ilustrados Ano: 2015	
Cinderela	Editora: Todolivro Ano: 2007	
Pinóquio	Coleção: Disney clássicos ilustrados Ano: 2015	
Três Porquinhos	Editora: Todolivro Coleção: Clássicos Ano: 2014	
Patinho Feio	Editora: Todolivro Coleção: Clássicos Ano: 2014	
João e Maria	Coleção: Histórias infantis contadas por Tatiana Belinky : Grimm Ilustrações: Francesc Rovira Ano: 1997	

<p>Bela Adormecida</p>	<p>Editora: Todolivro Edição: 1 Ano: 2007</p>	
<p>Lenda da Obirici</p>	<p>VERSÃO ADAPTADA PELA ESCOLA</p>	
<p>Histórias da Bíblia – “O Dilúvio”</p>	<p>Coleção: As mais belas histórias da Bíblia Ano: 2007</p>	
<p>“Um pé de vento”, de André Neves</p>	<p>Ano: 2007 Editora: Editora Projeto Ilustrador: André Neves</p>	
<p>BIBI COMPARTILHA SUAS COISAS Alejandro Rosas</p>	<p>Editora: SCIPIONE Coleção: Primeiras Decisões Ano: 2007</p>	
<p>Menina Bonita do Laço de Fita Ana Maria Machado</p>	<p>Editora: Ática Coleção: Barquinho de papel Ano: 2011 Ilustrações: Claudius</p>	
<p>“Gatinho Roni”</p>	<p>Editora: Todolivro Coleção: Animais recortados Ano: 2001</p>	

<p>“O menino que espiava pra dentro.” Ana Maria Machado</p>	<p>Editora: Global Ano: 2008 Ilustrações: Alê Abreu</p>	
<p>Casa Sonolenta Audrey Wood</p>	<p>Editora: Ática Coleção: Abracadabra Ano: 2009 Ilustrador: Don wood</p>	
<p>Patinho Surdo LODENIR KARNOPP, FABIANO ROSA</p>	<p>Editora ULBRA, Ano: 2005 Ilustrações: Maristela Alano</p>	
<p>Cinderela Surda Lodenir Karnopp Fabiano Rosa Carolina Hessel</p>	<p>Editora: ULBRA Ano: 2007</p>	

Fonte: sistematização de autoria própria utilizando os dados da pesquisa e as imagens das capas das obras citadas.

A professora Júlia, quando questionada sobre a escolha das histórias, cita a obra “Cinderela Surda”. Ao justificar sua escolha salienta que procura passar informações para seus alunos e incentivá-los a criar suas próprias histórias. Como exemplo, a professora relata a experiência de uma aluna que criou uma versão para a história de Chapeuzinho Vermelho.

Na versão em que Chapeuzinho Vermelho é surda, as personagens são fluentes em Libras e o lobo fica em desvantagem, por não conseguir se comunicar em língua de sinais. A professora explica que a aluna caracterizou a fluência das personagens da história a partir da sua própria experiência. Assim, a mãe da Chapeuzinho Vermelho era mais fluente do que a vovó. Para a menina, a mãe precisava ser mais fluente, pois tinha contato direto com a Chapeuzinho; a vovó sabia língua de sinais, mas em virtude da idade avançada, não tinha tanta fluência e, por sua vez, o lobo, não sabia nada a respeito da língua de sinais, pois representava o estranho.

[...] *é uma informação para eles. Eu faço a Hora do Conto e pergunto para eles: Vocês acham que só os ouvintes inventam histórias? Não! Os surdos também têm histórias. Então vocês também podem criar versões, por exemplo, a Chapeuzinho Vermelho não tem uma versão para cultura surda.* [Júlia]

A professora Ivone ressalta que procura livros que tenham personagens surdos, embora demonstre dúvidas sobre o conceito de literatura surda.

[...] *procuro assim livros que tenham personagens surdos ou não...eu acho bem bacana, muito importante. Eu durante o ano faço muitas contações de histórias assim com essa literatura surda, se discute se é ou não..., mas é isso aí...* (Ivone)

Em uma segunda entrevista a professora, esta destaca de que forma planejou atividades de Hora do Conto em comemoração ao Dia do Surdo.

*“É eu pensei assim de... de repente fazer uma contação de história de 1 ou 2 livros e focar muito na questão do personagem surdo, por exemplo a questão do Patinho Surdo. “Ó viram... tem um personagem que é surdo...a família dele tá sinalizando!” Para trabalhar, para entrar na questão da surdez... né!”* (Ivone)

Quando questionada sobre a importância da escolha de um livro para a comemoração dia do surdo, a professora justifica que se trata de uma questão de identificação e manifesta o quanto percebe que isso é importante para seus alunos.

*“Eu acho, sem dúvida nenhuma... porque eu acho que eles se identificam. Eu percebo o quanto eles gostam de se identificar, com um palestrante surdo, ou com um personagem surdo, ou conhecer um autor surdo. Eu acho isso maravilhoso!!!”* (Ivone)

A *identificação* citada de forma direta pela professora Ivone, e de certa forma pela professora Júlia, retoma não apenas o conceito de identidade, mas, também o de representação. A representação, segundo Woodward (2014), é um processo cultural responsável pelo estabelecimento de identidades, que inclui práticas de significação e sistemas simbólicos pelos quais os significados são produzidos.

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que os sistemas simbólicos tornam possível àquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar. (WOODWARD, 2014, p.18).

As escolhas das professoras Júlia e Ivone por materiais e narrativas que contemplem a língua de sinais, a identidade e a cultura surda possibilita aos seus alunos a construção de representações sobre a surdez onde a surdez não se constitui como falta, mas, sim como diferença. Karnopp (2010) destaca que o acesso a materiais culturais oferece às crianças surdas a possibilidade de construir representações positivas sobre a surdez:

A ênfase na dimensão centralizadora de uma cultura universal tem impossibilitado que as crianças surdas possam ter uma inserção em processos culturais existentes em comunidades de surdos. Por outro lado, são escassos nos contextos escolares, materiais que tematizem a diversidade cultural, tendo em vista a possibilidade de leitura de outras imagens e de outras histórias do que significa ser diferente. Enfim, uma abordagem que possibilite outras representações sobre os surdos. (KARNOPP, 2010, p.161)

Ao analisar obras literárias produzidas nas comunidades surdas Karnopp (2010, p.172) concluiu que: 1) as publicações sobre os surdos e a língua de sinais são raras, 2) as histórias contadas sejam consideradas uma tradição por passarem de geração para outra, valores, orgulho de ser surdo, histórias e feitos dos líderes surdos, e as dificuldades de participação em uma sociedade ouvinte; 2) alguns dos livros analisados referem-se ao uso da língua de sinais, ora de forma descontextualizada da comunidade surda, e enfatizando representações de superação ou de compensação da surdez, ora focalizando no uso da língua de sinais por pessoas surdas e no pertencimento cultural da comunidade surda. 3) surdos contadores de histórias buscam a autorrepresentação na luta pela legitimidade da sua língua, das suas formas de narrar as histórias, de suas formas de existência, de ler, traduzir, conceber e julgar os produtos culturais que consomem e que produzem.

Na opinião das professoras entrevistadas as histórias que valorizam a cultura e a identidade surda, oferecem subsídios em termos de construção de representações positivas sobre a surdez. Sendo assim, quando a professora Júlia estimula seus alunos a pensarem em histórias com personagens surdos, desafia-os também, tornarem-se autores e protagonistas de suas histórias. A professora apresenta a seus alunos um espaço onde sinalizar e ser diferente é possível e permitido, tal como o Feijãozinho Surdo na Terra dos Feijões.



Apesar do destaque e do reconhecimento feito pelas professoras para a literatura surda, percebo que poucos são os títulos citados que apresentam a temática da surdez: apenas três (3) de um total de dezenove (19) obras mencionadas. Além disso, a quantidade de obras citadas (19) pode ser considerada pequena se levarmos em consideração a quantidade de escolas (quatro) e o período da pesquisa (1 ano). A sistematização das informações apresenta uma lacuna entre a proposta e a ação pedagógica. Embora haja o reconhecimento de que a literatura surda é importante por oferecer uma visão positiva da surdez, poucos são os livros oferecidos com essa temática.

Ainda analisando as obras escolhidas e citadas pelas professoras, é possível concluir uma preferência pelos contos de fada por oferecem informações relevantes para as crianças. Além disso, as narrativas têm início, meio e fim; os papéis são fixos e definidos, existe uma trajetória de superação de dificuldades por parte do protagonista e os contos de fadas ensinam sobre os comportamentos sociais esperados. Tais características podem parecer atrativas para o trabalho pedagógico, pois fortalecem outra dimensão da Hora do Conto, ou seja, como tempo/espço de (in)formação.

Embora os contos de fada abordem temas relevantes como medos, amor e a superação de dificuldades – aspectos estes importantes e que precisam ser apresentados às crianças –, constatou-se neste estudo que não foram citadas obras que tenham o lúdico ou humor como temática. Tampouco foram contemplados assuntos considerados polêmicos como: gênero, relações e novas configurações familiares, separação, crescimento pessoal, morte e diferentes formas de poder.

O tema diversidade foi representado pela *Lenda da Obirici*, com temática indígena; com a obra *A menina bonita do laço de fita*, em que a personagem é negra; e os títulos considerados literatura surda que trazem na sua centralidade a língua de sinais e a cultura surda. Em seguida será apresentada a categoria Hora do Conto como espaço/tempo de Interdisciplinaridade.

## 5.2 ESPAÇO/TEMPO DE INTERDISCIPLINARIDADE – “PARA ONDE VÃO AS PALAVRAS?”

- *Minhas palavras são muito pequenas! – Pensa Philéas*  
*Ele inspira profundamente e, sobretudo, pensa em todo o amor que tem no seu coração. Em seguida, fala as palavras que pegou na sua rede. As palavras voam para Cybelle, elas são como pedras preciosas:*  
*- Cereja! ... Poeira!..Cadeira!*  
*Cybelle, não sorri, apenas olha para Philéas. Ela não tem palavras guardadas. Então chega devagarzinho perto dele e dá um beijo doce no seu rosto.*

*A grande fábrica de Palavras*  
*(LESTRADE, 2010, n.p.)*

**N**a obra “A grande fábrica de palavras”, de Lestrade (2010), Philéas e Cybelle são crianças que vivem em um país onde as pessoas precisam comprar as palavras para pronunciá-las. Algumas palavras são mais caras que outras, e durante a primavera acontece uma promoção em que é possível adquirir

palavras que não servem para o cotidiano. Eventualmente as palavras voam soltas no ar e os meninos as caçam como borboletas. Philéas conseguiu caçar algumas palavras soltas ao vento e pretende dar de presente para sua amiga especial Cybelle, no dia do seu aniversário, no intuito de declarar todo seu amor.

**FIGURA 6 - Philéas**



Fonte: Lestrade (2010)

Por ser o Português sua segunda língua, eventualmente alguns surdos podem se sentir como os habitantes do país da Grande fábrica de palavras. Os relatos de práticas de memorização de vocabulário remetem e equivalem à brincadeira de Philéas de caçar as palavras soltas no vento e guardá-las para uma ocasião especial.

A categoria Espaço/tempo de Interdisciplinaridade reúne declarações das professoras que relacionam a Hora do Conto em articulação aos conteúdos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento. A Hora do Conto nesta categoria se afirma como ferramenta pedagógica, ou seja, um espaço onde todos os conteúdos são trabalhados, mas, sobretudo, destaca-se ensino do português escrito. Nesta categoria são apresentadas as estratégias de contação de histórias associadas ao ensino de palavras.

De acordo com uma das professoras entrevistadas, a língua de sinais é fundamental para os surdos, mas ao término da sua afirmação, a professora reflete e questiona: *“Mas... para onde vão as palavras?”*. A reflexão da professora abre esta categoria que reúne depoimentos sobre a centralidade do ensino da leitura e da escrita nas práticas pedagógicas nas escolas de surdos pesquisadas.

Os excertos sobre a necessidade de aliar a Hora do Conto ao ensino do Português trazem a esta categoria além da interdisciplinaridade na Hora do Conto, a característica de, nas escolas de surdos, configurar-se também como um espaço de ensino de vocabulário. Inicialmente, portanto, serão apresentados os excertos que referem a Hora do Conto como um espaço de interdisciplinaridade e, na segunda parte serão destacados os depoimentos das professoras que mencionam a contação de histórias em articulação às atividades de ensino de leitura e escrita do Português.

A partir dos excertos das entrevistas das professoras, percebo que a Hora do Conto apresenta-se como um espaço/tempo de interdisciplinaridade. Torres Santomé (1998) entende que o currículo interdisciplinar é compreendido como um

“guarda-chuva”, capaz de agrupar uma ampla variedade de práticas educacionais desenvolvidas na sala de aula com vistas a melhorar os processos de ensino e aprendizagem.

A contação de histórias, para as professoras entrevistadas, oferece este “guarda-chuva”, que possibilita o desencadeamento de discussões em diferentes áreas do conhecimento e promove o trabalho pedagógico. A primeira subseção, “Um livrinho para tudo”, apresenta relatos das professoras em que a Hora do Conto é representada como a possibilidade de abertura de um “guarda-chuva” (TORRES SANTOMÉ, 1998), ou seja, abre diferentes possibilidades de projetos e de produção de atividades.

### 5.2.1 “Um livrinho para tudo...”

Quando questionada sobre a forma como realiza a Hora do Conto, a professora Ivone relata que realiza a contação de histórias e que esta prática permeia todos os conteúdos que são abordados em sua turma, sendo assim, o caráter interdisciplinar da contação de histórias e da literatura é destacado na resposta da entrevistada.

[...] eu faço a contação de histórias e eu sempre vou procurar trabalhar algumas coisas, só que **eu estou tão apegada aos livros que tudo que eu faço... eu penso assim: que livro que eu posso pegar para estar trabalhando os temas... sim tanto que a questão do meio ambiente a gente trabalhou dois livros em relação a água, agora eu estou trabalhando um livro que fala da reciclagem então eu trago muito a questão da literatura para me ajudar para trabalhar outros conhecimentos que se tem que trabalhar [...]** (Ivone)

Posteriormente em uma segunda entrevista, a professora Ivone reafirma o quanto a literatura é produtiva para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico declarando que “*se consegue fazer tudo com um livrinho infantil.*”

*“Eu acho que a gente consegue fazer tudo com um livrinho infantil. Por exemplo os livros que eu trabalho aqui com os alunos eu leio e releio com eles, mas sempre tem que fazer alguma atividade*

*em aula ... nem que seja o vocabulário dos personagens. ” (Ivone)*

Embora a pesquisa não se proponha a analisar os discursos das professoras, e sim suas representações sobre a Hora do Conto, a afirmação de Ivone suscita dois pontos a serem problematizados. Primeiramente o uso da expressão “livrinho infantil” e, posteriormente, a afirmação de que sempre desenvolve atividades após a contação de histórias.

A expressão “livrinho infantil” aparece com frequência nas entrevistas. O termo “livrinho” utilizado no diminutivo e complementado pelo adjetivo “infantil” na sequência deixa dúvidas se é uma referência ao tamanho do livro, à quantidade de páginas ou ao seu conteúdo simplificado.

A forma como a professora utiliza a expressão “livrinho infantil” carrega uma conotação depreciativa. Há um efeito de sentido sobre o termo “livrinho” que aponta para um objeto, ou para uma literatura de menor importância. Ou ainda, da necessidade de um livro que necessite de simplificação por ser destinado ao público infantil. Hunt (2010) entende que a premissa de que a escrita para crianças deva ser simples e a suposição de que a literatura infantil seja inferior em termos linguísticos e filosóficos, operam contra a legitimidade dos estudos acadêmicos sobre a literatura infantil.

Há uma confusão entre aspectos do texto que são característicos da literatura infantil e aspectos do texto de literatura adulta de baixo nível ou “ruim”. É óbvio que uma grande parcela dos livros para crianças é de valor insignificante segundo qualquer critério “literário” tradicional; mas não está claro para mim se essa proporção é sequer mais alta do que para a literatura “adulta”. Supor que a literatura infantil seja de algum modo homogênea é subestimar sua diversidade e vitalidade. (HUNT, 2010, p.48).

Embora a professora Ivone reconheça a centralidade dos livros na sua prática pedagógica, refere-se a eles no diminutivo, enfatizando uma perspectiva tradicional sobre os critérios literários, como aponta Hunt (2010). A adoção do termo *livrinho* – no diminutivo – constrói um sentido de menor valor e de contradição em relação ao objeto que, mesmo sendo “pequeno” lhe possibilita “fazer tudo” em seu planejamento. Ora o livro assume uma dimensão capaz de desencadear diferentes propostas pedagógicas, ora o livro se torna um objeto pequeno, um livrinho.

Abramovich (1997) entende que o livro apresenta diferentes possibilidades de exploração: a capa, o título, a encadernação, a ilustração, o formato do texto, o tamanho das letras, o formato do livro, a orelha do livro. Por fim, a autora conclui

sobre o livro e convida a “*enxergar o livro como um todo e o todo do livro.*” (ABRAMOVICH, 1997, p.46). Os elementos citados por Abramovich são chamados de paratextuais. De acordo com Hunt (2010), a leitura do paratexto é a primeira leitura que se faz da obra, e pode ser determinante no contexto da leitura. O convite de Abramovich (1997) e a afirmação de Hunt (2010) desmistificam o livro enquanto objeto pequeno e limitado e oportuniza a reflexão sobre as diferentes possibilidades de exploração do material durante a contação de histórias.

O segundo aspecto que merece destaque no excerto de Ivone, é a afirmação sobre a obrigatoriedade de uma atividade após a contação de histórias. Embora Ivone, na primeira entrevista, destaque o caráter interdisciplinar da contação de histórias, na segunda oportunidade, a professora reforça a ideia de que a Hora do Conto é um espaço/tempo de aprendizagem de palavras “*nem que seja o vocabulário dos personagens*”. Ainda que haja uma proposta de trabalho interdisciplinar, ela está pautada pela centralidade da escrita e da leitura.

A obrigação de ter sempre atividades associadas à história coloca em suspensão o prazer de acompanhar a narrativa. O lúdico, a fruição e a imaginação perdem para o ditado, para a escrita de frases e para a responsabilidade de ter que responder à ficha de leitura. Como aponta Abramovich (1997), a literatura, nessa perspectiva, vem acompanhada da noção de dever de casa, de tarefa a ser cumprida, e não de prazer, de deleite, de descoberta e encantamento. Sisto (2001) diz, no mesmo sentido, que a cobrança por repetição de dados após a contação de histórias, não acrescentam em termos de qualidade, e sugere a troca da cobrança formal pelo desafio de apresentar suas leituras sob outras formas de manifestações artísticas - releituras.

Sendo assim, destaco que o excerto que abre esta subseção possibilita a reflexão sobre o uso e a exploração dos livros na contação de histórias e a necessidade de propor atividades de avaliação após a Hora do Conto. Passo agora a apresentar outra dimensão destacada pelas professoras na articulação da Hora do Conto com a interdisciplinaridade, a contação de histórias em consonância com os conteúdos desenvolvidos e as datas comemorativas da escola.

Quando questionada sobre o planejamento da Hora do Conto, a professora Camila responde que a escolha das obras depende do conteúdo que está sendo desenvolvido, e exemplifica com o projeto de alimentação saudável que desenvolveu com a sua turma a partir da história “João e Maria”. Para a professora, os alunos

aprenderam o conteúdo desenvolvido no projeto, em função da história contada na Hora do Conto.

*“Depende... por exemplo a história João e Maria eu relacionei com o conteúdo doces (sobremesas) saudáveis. O que faz mal e o que é bom para saúde. O problema é que as crianças adoram doce e nem querem saber se é saudável ou não. Tinha uma combinação que nas segundas e nas sextas feiras, eles levavam frutas para comer depois do recreio no lanche coletivo. Depois do recreio eu perguntava “por que precisa comer fruta?” E eles me respondiam “Porque é saudável!”. Eles já sabiam que nesses dias tinha o lanche saudável. E relacionaram com a história de João e Maria.” (Camila)*

A professora Cátia no mesmo sentido relata que realiza a Hora do Conto articulando as obras escolhidas aos projetos desenvolvidos na turma. Além disso, a professora menciona também a contação de histórias associada às datas comemorativas da escola.

*[...] nesse momento não tem projeto, porque todas as 6<sup>as</sup> feiras têm feriado, ou têm paralisação..., mas mês passado nós trabalhamos sobre a Páscoa articulado ao dia das mães... então trabalhamos os dois assuntos... relacionados à afetividade, porque nós fizemos um trabalho muito grande sobre a Páscoa, explicando sobre a ressurreição de Jesus, o significado da Páscoa e depois articulamos com o dia das mães.” (Cátia)*

Em uma segunda entrevista, a professora Cátia relata que, no primeiro semestre de 2016, foram poucos os momentos de contação de histórias realizados, e enumerou os eventos da Hora do Conto relacionando-os com os projetos desenvolvidos e com as datas comemorativas na escola.

*“Nos projetos da escola que envolvem todo Ensino Fundamental sobre o dia dos pais, a Páscoa e o dia das mães. No dia dos pais o livro foi “Meu pai é”; dia das mães foi a história do “O patinho feio surdo”; no da Páscoa era alguma coisa que falava de caça ao ninho. E foram só estes três livros. Eu gostaria de contar mais histórias e fazer materiais.” (Cátia)*

A professora Ivone, em sua segunda entrevista, também conta que em 2016 optou por outra estratégia de trabalho, mas que em virtude da proximidade com o mês de setembro planejava fazer uma contação de histórias com livros considerados Literatura surda tendo como motivação o evento “Setembro Azul” que comemora o dia do surdo.

*“É também uma das nossas ideias assim, em setembro, em que se comemora o mês azul, o dia do surdo é trazer alguns livros da literatura surda.” (Ivone)*

A professora Débora, na segunda entrevista, apresenta, como desdobramento do trabalho da Hora do Conto, a possibilidade de explorar as narrativas em uma dimensão artística. Até então, nenhuma professora havia feito declarações nesse sentido, aliando a perspectiva artística à perspectiva lúdica e imaginativa da Hora do Conto. Débora analisa a potencialidade do trabalho artístico articulado à Hora do Conto e avalia o quanto ele agrega na capacidade de abstração e compreensão das histórias.

*Às vezes a gente recria alguma cena né... artisticamente né. Fazemos algum trabalho com tecido... com colagem. Mais pros teus né Ivone... porque vocabulário a gente consegue mais o nome dos personagens... **mas artisticamente o livro te dá uma capacidade de abstração, tipo assim... ele tem que olhar aquela história e abstrair, imaginar o que aquilo que ela (a professora) tá me contando? Organizar aquilo assim...**[Débora]*

A Hora do Conto pode favorecer o trabalho pedagógico em uma proposta interdisciplinar, Busatto (2003) aponta que é possível valorizar as diferenças culturais, étnicas e introduzir conceitos éticos, através das narrativas. Abramovich (1997) concorda que através de uma história seja possível descobrir outras formas de ser e de agir, ou de aprender sobre as diversas áreas do conhecimento, no entanto, a autora atenta para que o trabalho literário não seja relegado a um segundo plano.

Estamos falando de literatura... portanto, não se trata de livros didáticos, de não ficção, onde se disserta, se dá uma explicação objetiva, seca, dura... Não é a demonstração de um teorema (a vida não é bem assim...), nem a explanação dum fenômeno científico distante que acontece num laboratório de ciências e onde se busca provar algo que não está exigindo nenhuma emoção ou envolvimento pessoal... Estamos falando de literatura, de ficção, de histórias, onde se aborda um – ou vários problemas – que a criança pode estar atravessando ou pelo qual pode estar interessada... De uma leitura que não é óbvia discursiva ou demonstrativa do tal tema...(ABRAMOVICH, 1997, p.99).

Abramovich (1997) acrescenta, ainda, que a criança, dependendo do seu momento, da sua experiência, da sua vivência e das suas dúvidas, pode estar interessada sobre qualquer assunto. Mas adverte sobre a diferença entre o texto literário e o texto didático. De acordo com a autora, ainda que o texto literário aponte inúmeras possibilidades de desdobramentos, precisa ser primeiramente trabalhado como obra literária, em suas características estéticas e artísticas. Sobre o didatismo durante a contação de histórias, Sisto (2001) também adverte que é preciso evitar o



pensamento maniqueísta, dicotômico e as lições de moral, não só das palavras, mas dos gestos também.

Mas contar bem uma história é também saber evitar o didatismo e a lição de moral; os estereótipos da palavra e dos gestos; o maniqueísmo e os preconceitos; o óbvio, o modismo e o lugar-comum. Em geral, na escola, a escolha de um texto para ser contado tem, quase sempre, o poder de determinar conteúdos a serem estudados. Mas quando a história contada vem em função de instaurar um espaço lúdico, ela pode gerar um outro tipo de expectativa: não mais a da cobrança, mas a do encantamento. (SISTO, 2001, p.25).

Nesta subseção foram apresentados excertos que relacionam a Hora do Conto com o trabalho interdisciplinar. Os depoimentos das professoras entrevistadas possibilitaram a reflexão sobre o livro, e sobre as suas possibilidades de exploração para além da leitura da narrativa contida nele. Além disso, a relação entre a Hora do Conto e atividades de escrita e de avaliação, também foi problematizada. Não se trata, no entanto, que seja desaconselhado explorar didaticamente os textos apresentados na contação de histórias. De acordo com os autores citados, o trabalho interdisciplinar com a literatura favorece a compreensão de outras formas de perceber o mundo. Entretanto é importante priorizar as características artísticas, estéticas e aguçar o pensamento crítico dos alunos sobre a apresentação da narrativa.

Em seguida, na subseção Palavras Básicas, são destacadas as recorrências sobre o ensino da leitura e da escrita. Alguns excertos apresentados compartilham estratégias utilizadas pelas docentes e que contribuem para uma reflexão sobre o ensino bilíngue nas escolas de surdos.

### **5.2.2 Palavras básicas**

Nesta subseção são apresentados excertos das entrevistas das professoras que relacionam a Hora do Conto com seus esforços e estratégias e com o ensino da leitura e da escrita. A escolha do título “Palavras básicas” justifica-se pelo fato de ser esta, uma estratégia recorrente nas práticas de contação de histórias nas escolas de surdos. Todas as professoras entrevistadas mencionaram que, após a Hora conto, elegem algumas palavras no intuito de ampliar o vocabulário dos alunos.

*“E em sala de aula eu pesquiso quem lembra do vocabulário... da palavra tal... do nome dos personagens daí poucos lembram... daí eu pego algumas palavras mais básicas que aparecem no livro e essas palavras vão fazer parte do meu trabalho depois, essas palavras vão fazer parte do meu vocabulário que depois vão desenvolver frases [...] [Roberta]*

*[...] pra depois as professoras continuarem o trabalho em sala de aula, pra elas [as crianças] enriquecerem o vocabulário, pra elas [as crianças] formarem frases [...] (Larissa)*

*“ [...] eu peguei a contação de ontem e vou trabalhar com eles os verbos. Vou trabalhar em sala de aula os verbos que têm na contação de histórias.” [Lúcia]*

*“E vou trabalhando as palavras, o vocabulário, então às vezes eu coloco uma palavra que nem tem no contexto, por exemplo... eu desenho a vovó, mas escrevo girafa ou elefante... na história não tem elefante e pergunto: tá certo foi elefante que deitou na cama primeiro? Eu estimulo eles, pra ver se eles conhecem as palavras.” [Júlia]*

A professora Larissa relata que o trabalho desenvolvido no seu projeto de Hora do Conto desencadeou debate sobre a palavra *PENA* a qual apresentava-se de forma ambígua para os alunos do Ensino Médio.

*“Muito interessante, me chamou a atenção a história da Obirici ... qual foi a palavra que ela procurou e disse assim... PENA! A Obirici usava um cocar de penas, aí eu disse: Ah, vamos colocar essas palavrinhas aqui, para eles [os alunos do Ensino Fundamental] entenderem... isso aqui é arco [apontando para o desenho], isso aqui é flecha [apontando para o desenho], isso aqui é árvore [apontando para o desenho], isso aqui é nuvem [apontando para o desenho], daí quando eu disse: isso é pena. A aluna me disse: pena? E fez o sinal de piedade né... eu disse: o nome disso aí é pena? E aí ela fez esse sinal [a professora sinaliza PIEDADE]... daí eu disse: não! Não é esse sinal... o significado é diferente.” [Larissa]*

Roberta fala sobre o trabalho desenvolvido por Larissa, na biblioteca, ressaltando a importância da participação dos alunos do Ensino Médio na contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental. A professora conta que os alunos do EM apresentam novas possibilidades de uso da leitura e da escrita e que, portanto, os alunos do EF aprendem sobre a importância social da leitura e da escrita.

Lúcia, por sua vez, relata que procura imagens na internet no intuito de aumentar o vocabulário dos seus alunos e que sua preferência é por textos visuais que, para a professora, facilitam a compreensão dos alunos. Em seguida da apresentação dos textos visuais, a professora propõe aos alunos que redijam o texto em português. Lúcia conta que, no seu planejamento, costuma prever o vocabulário que os alunos desconhecem e que organiza seu material a partir das palavras que podem suscitar dúvidas dos alunos. Assim, com “cartas na manga”, como ela afirma, fica mais fácil de fazer com que entendam o texto que está sendo trabalhado. De

acordo com o relato da professora, ela costuma aproveitar o vocabulário do texto para desenvolver o trabalho com os conteúdos gramaticais.

Júlia relata suas estratégias de contação de histórias e de incentivo aos alunos com relação à leitura, afirmando que “(...)o mais importante é a leitura. ” E que, portanto, é muito importante apresentar materiais visuais, contextualizar e desafiar os alunos para que eles progridam na leitura, pois ela diz perceber que, para eles, a leitura é muito difícil.

*“Eu faço depois da contação da história alguns materiais, por exemplo, eu não uso fantoche, eu uso os pirulitos, eu tenho vários... eu às vezes uso os pirulitos de outras histórias e pergunto: está certo? [Apresentando o pirulito]. Eles dizem: Nãoooo!!! E ao invés dos pirulitos com os personagens eu uso pirulitos com as palavras. Para eles aprenderem, por exemplo, eu coloco a palavra vovô no pirulito. ” (Júlia)*

Júlia expressa sua preocupação e seu maior desejo em relação aos seus alunos, quando menciona que “[...] gostaria que eles conseguissem se desenvolver na leitura [...] isso é o mais importante, conseguir entender as palavras [...]”. Em sua segunda entrevista, Júlia apresenta suas estratégias de ensino de Português, após a atividade de Hora do Conto.

*“Eu peço para os alunos escreverem, porque eu não apresento o texto pronto. Eles vão escrevendo e quando eles não sabem escrever uma palavra, por exemplo, a palavra gostar. “Eu esqueci como se escreve gostar”. Então eu escrevo a palavra gostar em uma fichinha e entrego para eles. E eles tem uma caixinha ou um lugar onde eles guardam essas fichinhas. ” (Júlia)*

A professora segue apresentando suas estratégias de ensino e expõe novamente sua preocupação com a autonomia dos alunos na escrita e na leitura.

*“No 4º ano eles têm que conjugar os verbos e eu percebo que eles dependem muito de mim, e eu quero dar autonomia para que eles escrevam. Então eles vão nessa caixinha e procuram as palavras. Eu peço que eles escrevam frases... nunca são textos longos, eles escrevem na estrutura deles, do jeito deles. Então, eles sinalizam e eu estímulo para que eles escrevam do jeito que eles acham que deve ser feito. Eu não posso simplesmente dizer: “Está errado! ” Tem que deixar que eles escrevam, algumas coisas eu percebo que precisam de correção. ” (Júlia)*

A estratégia de Larissa para esclarecer as ambiguidades da língua para os alunos do Ensino Médio, a preocupação de Roberta em ensinar a importância do uso social da escrita, as previsões de Lúcia sobre o vocabulário que pode suscitar dúvidas e os relatos de Júlia sobre as estratégias de ensino da leitura e da escrita representam os esforços de professoras que trabalham com a educação de surdos.

Todas as entrevistadas abordaram o assunto e fizeram referência à Hora do Conto como um espaço produtivo para o ensino de Português.

Aqui cabe lembrar que a pesquisa foi desenvolvida em escolas de surdos com proposta de ensino bilíngue, ou seja, em escolas onde a língua de informação é a língua de sinais e o ensino do Português acontece na modalidade escrita. Quando Júlia narra, na primeira entrevista, que “*o mais importante é a leitura!*” e, posteriormente, volta destacar que “[...]é muito importante contextualizar e desafiá-los a progredir na leitura, [...] porque a escrita, para eles, é realmente muito difícil [...]”, a professora expõe a dificuldade que os alunos surdos têm com relação à leitura e a escrita do Português.

Sobre o bilinguismo, Fernandes e Moreira (2014) registram que os surdos se identificam com a língua de sinais e que, apesar do conforto oferecido pela Libras, o Português impõe-se como a língua oficial do país, tornando-se uma necessidade utilizá-lo como segunda língua, por uma questão de uso social.

O bilinguismo dos surdos brasileiros constitui uma situação em que a comunidade surda tem um alto grau de identificação com a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a utiliza cotidianamente no encontro surdo-surdo, ou surdo-ouvinte bilíngue. Por sua manifestação se dar por signos visuais (e não orais-auditivos, como na grande maioria das línguas naturais), implica uma constituição de sentidos sobre o mundo diferenciada, forjando uma cultura visual (com produções na arte, na literatura, no humor, na vida social e esportiva...) com impactos que assemelham os surdos a outros grupos étnicos que utilizam línguas minoritárias (como os indígenas, por exemplo). Apesar dessa identificação com sua língua de conforto, a língua portuguesa é a língua oficial do país, pela qual se realizam as interações sociais básicas, desde a família, a escola e o trabalho. Isso impõe a necessidade do uso social do português em ambientes formais, que assume o *status* de segunda língua para os surdos brasileiros. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 57).

As preocupações expressas pelas professoras participantes da pesquisa, sobre o ensino da leitura e da escrita do Português encontram respaldo na afirmação de Silva e Bolsanello (2014) sobre as dificuldades encontradas pelos surdos. De acordo com as autoras, a maioria dos surdos têm dificuldades no uso da escrita alfabética em virtude da distância entre a língua de sinais e o sistema alfabético que representa as línguas orais – auditivas; no entanto, as autoras defendem a possibilidade de aprendizado, desde que o trabalho seja planejado e organizado no sentido de desenvolver competências de leitura e escrita dos alunos surdos.

Segundo Rosa (2006), apesar do ensino da leitura e da escrita para os surdos ter se desenvolvido nos últimos anos, ainda se apresenta como um impasse nas escolas bilíngues. O pesquisador surdo enfatiza a criação de um ambiente adequado para o desenvolvimento linguístico das crianças surdas.

Em geral, a escola acusa que os alunos não sabem ler ou que não gostam de ler e por isso não incentiva, não proporciona um ambiente adequado e com materiais diversificados para que ele possa descobrir a leitura e para que possa desenvolver o gosto pela leitura. As atividades de ensino de língua são, em geral, repetitivas, cansativas e sem desafios para que ele possa interagir com materiais escritos. Por causa dessa lacuna os alunos surdos têm muitas dificuldades para aprender a escrita de português e também não expandem o conhecimento para a comunicação de Libras. (ROSA,2006, p.60).

A afirmação de Rosa (2006) apresenta um dos lados a ser considerado na formulação de uma proposta educacional bilíngue. A escola, como instituição que objetiva a educação formal, precisa de estratégias que estimulem e desafiem os alunos surdos a avançarem no aprendizado da leitura e da escrita. No entanto, existem outros fatores a serem considerados como o contexto familiar e as políticas linguísticas.

Para Morgado (2011), a literatura – em uma proposta bilíngue – seria uma forma de promover o contato com conteúdos culturais. Morgado (2011) salienta que a literatura não serve apenas para desenvolver a leitura e a escrita, mas serve também para desenvolver competências sociais, o raciocínio crítico e a percepção de mundo. E, ainda, que a literatura constitui um processo ativo, cognitivo e afetivo de construção de significados a partir de um texto que envolve raciocínios complexos. Sendo assim, considero que, ao utilizar a literatura, as professoras poderiam estabelecer uma rede interdisciplinar de conhecimentos não apenas ligadas à escrita e à leitura, mas de formação crítica e cidadã.

Percebo, nos trechos das entrevistas, a preocupação em fazer da contação de histórias um espaço para o ensino de vocabulário e da leitura. É necessário, portanto, pensar na função da leitura e nas práticas realizadas pelas professoras, participantes deste estudo, no intuito de fomentar a leitura. Smith (1991) entende que a leitura supera a simples decodificação das letras e palavras. A identificação do significado requer uma compreensão do todo. O esforço de ler palavra por palavra indica o fracasso como resultado. A afirmação de Smith coloca sob suspeita as práticas apresentadas pelas professoras que enfatizam a memorização de palavras e a relação destas com os sinais na Libras.

Smith (1991) destaca que a leitura envolve motivações, emoções, conhecimento, experiência e questões a serem respondidas. Considero que a afirmação do autor pode indicar uma nova proposição de trabalho significativo de leitura – embora o autor refira-se a leitores nativos da língua e não leitores de segunda língua como as crianças surdas - assim, ao invés de propor a escrita de palavras aleatórias e a memorização de vocabulário, pode-se propor a busca por respostas a questões formuladas a partir do texto e – por que não? – propor a busca por outros questionamentos existentes na obra.

A compreensão [da leitura] depende de se obterem respostas para as questões que estão sendo formuladas. Um significado particular é a resposta que o leitor obtém para determinada questão. O significado, portanto, depende das questões que são formuladas. Um leitor “extrai o significado” de um livro ou poema a partir do ponto de vista do escritor (ou professor) apenas quando formula questões sobre as quais o escritor (ou professor) implicitamente esperava ser perguntado. As disputas sobre o significado de um texto, ou a maneira “correta” de se compreender o texto, são em geral disputas sobre as questões que deveriam ter sido formuladas. Uma habilidade particular de escritores talentosos (e de professores talentosos) é levar os leitores a formularem as questões que consideram apropriadas. (SMITH, 1991, p.202).

Hunt (2010) oferece-nos pistas sobre questões que poderiam ser exploradas e lançadas aos alunos ao apresentar sua metodologia de análise das obras literárias. O autor destaca que, em suas análises, costuma focar em dois elementos fundamentais para a produção de sentido: o leitor e o livro.

Começaremos com as perguntas que normalmente não são consideradas de competência da crítica: como é o livro e que impressão nos proporciona? Como se sente o leitor? Depois, aprofundaremos as questões: qual é o pano de fundo do livro? E o pano de fundo do leitor? Que habilidades o livro exige? Qual é a circunstância da leitura? Tudo isso remete à relação da criança com o livro, que pode ser diferente da do adulto – e em especial quando se trata da relação do adulto com o livro para criança. Como o livro é estático pelo menos em suas marcas grafadas sobre o papel (embora os significados à volta delas mudem), podemos olhar em seguida para o peritexto – ou seja, o material escrito e ilustrado que “cerca” a história: o logo da editora, as fontes, o leiaute etc. Para leitores comuns, tudo isso faz diferença. Agora podemos efetivamente atentar para o texto. Primeiro seu estilo; em seguida, sua estrutura; e, depois, como são interpretados e como se produz sentido a partir deles. Ponto a ponto, consideraremos como o leitor (experiente ou inexperiente, qualificado ou não) se relaciona com esses elementos “fora” do texto: as implicações ideológicas do livro para criança – de fato, as implicações próprias da leitura. (HUNT, 2010, p.22).

Uma exploração prévia sobre a obra a ser apresentada na Hora do Conto auxiliaria os alunos a estabelecerem um vínculo com os livros, a encontrarem motivações e a desenvolverem a autonomia na leitura. Sisto (2001) reforça e amplia

a ideia de que a leitura atende a objetivos estabelecidos. O autor afirma que, além de informar, divertir, conduzir para o estético e resgatar o imaginário:

Ler é ir além da capa e do título. É ler as imagens, dentro e fora dos livros. Descobrir outra dimensão da palavra. Ler o jornal, porque informa; ler os quadrinhos, porque diverte; ler a poesia, porque aponta o sentido do belo; ler placas de sinais, bulas de remédios, porque orientam; ler o filme, porque é bom mesmo e tem movimento, e tem cor e tem humor e romantismo e lugares desconhecidos e gente tão diferente; ler o livro porque além de tudo se pode voltar quando se quer, e ler de novo, e sublinhar aquela frase marcante, e discutir com os amigos, e carregar para todo lugar, e ficar pensando, aumentando, transferindo, criando junto. E é exatamente do fascínio de ler que nasce o fascínio de contar. E contar histórias hoje significa salvar o mundo imaginário. (SISTO, 2001, p. 30-31).

Todas as professoras participantes deste estudo explicitaram preocupação com o fato de seus alunos apresentarem dificuldades na leitura. As professoras relataram que suas estratégias de contação de histórias envolvem o trabalho interdisciplinar e que as narrativas apresentadas subsidiam a ampliação do vocabulário em português. No entanto, como podemos ver, nas citações de Smith (1991) e Sisto (2001), a leitura vai além da decodificação de letras e palavras. São necessários objetivos e questões a serem resolvidas, para então haver o ambiente adequado para que a leitura seja realizada.

O questionamento “Por que meus alunos não leem? ” poderia ser substituído por “Por que meus alunos deveriam ler? ”. As respostas a esta pergunta poderiam conduzir as professoras para o estabelecimento de novos objetivos e novas dinâmicas. Listas, caixas de palavras e até mesmo a obrigatoriedade de responder a um ditado ou de produzir um texto não oferecem aos alunos questões suficientes que justifiquem a leitura de um texto. Os alunos cumprem as tarefas, mas continuam com lacunas no seu processo de aprendizado da leitura e da escrita.

Smith (1991) afirma que a leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas para questões formuladas. A leitura, de acordo com o autor, faz sentido quando é possível relacioná-la com o nosso conhecimento prévio e estabelecer, a partir deste conhecimento, novos questionamentos. Sendo assim, a proposta de um trabalho interdisciplinar continua sendo um caminho favorável para o desenvolvimento de estratégias em relação à leitura. No entanto, parece ser necessário restabelecer os motivos e as razões para ler.

A base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares. A linguagem escrita faz sentido quando os leitores podem relacioná-la ao que

já sabem (incluindo aquelas ocasiões quando o aprendizado ocorre, quando existe uma modificação global naquilo que os leitores já sabem). E a leitura é interessante e relevante quando pode ser relacionada ao que o leitor deseja saber. (SMITH, 1991, p.202).

Machado (2009) destaca que a ideia de alfabetização para todos é recente, historicamente a leitura devia ser para poucos porque ela é elemento de poder e pode ameaçar as minorias que controlavam os livros, o conhecimento, o saber e a informação. A autora defende a leitura como um direito, uma forma de resistência, uma possibilidade de reflexão e de pensar a vida por meio da experiência simbólica das personagens das narrativas, de ter acesso a um patrimônio cultural.

A Hora do Conto como espaço/tempo de interdisciplinaridade responde à pergunta da professora “Para onde vão as palavras? ”. Estarão na caixinha de vocabulário? Ou na lista de palavras do ditado? No caderno utilizado como dicionário?

As palavras estão nos livros, nas histórias, na vida das personagens, na vida dos alunos. Quando contamos histórias em língua de sinais, as palavras tomam forma, criam corpo, ganham o espaço e voam como as que Philéas captura para entregar a Cybelle. A contação de histórias realizada nas escolas pesquisadas em muito se parece com “A grande fábrica de palavras”.

Na primavera, podemos comprar palavras em promoção e levar pra casa um monte de palavras baratas. Mas quase sempre essas palavras não servem para grande coisa: o que fazer com ventríloquo e filodendro? (LESTRADE, 2010, n.p.)

Dependendo do projeto ou da festividade, as professoras entrevistadas elencam que palavras serão ofertadas na “promoção do mês”. As palavras como foi dito, são básicas, e espera-se que todos os alunos as guardem consigo e apresentem na hora do ditado e da produção textual – como se as atividades fossem comprovantes fiscais de aquisição das palavras.

Mas o que fazer com essas palavras? De que forma as palavras são capturadas? Onde estas palavras são guardadas? A que questionamentos elas se referem? Que imagens estas palavras traduzem? A que ordens elas resistem? Que direitos elas garantem? E que outras questões elas provocam? As buscas por respostas levantam outras indagações, portanto, espera-se que a reflexão nos conduza a usar a última palavra que Philéas guardava consigo para um momento especial e que encerra o livro “A grande fábrica de palavras”: *Mais*.



### 5.3 ESPAÇO/TEMPO DE PROTAGONISMO –“UM LABORATÓRIO PARA SE DESCOBRIR”

*O primeiro post do Blog de Malala começava assim:  
“Estou com medo.”*

*Mas Malala era uma menina muito corajosa,  
porque ter coragem não quer dizer não ter medo,  
mas enfrentar os medos que a gente tem.  
E todo mundo tem medo de alguma coisa, não é?*

*Malala  
(CARRANCA,2015, p.47).*



Malala era uma menina que queria ir à escola, mas para isso teria que enfrentar muitos desafios e perigos. No lugar onde Malala morava, as meninas não podiam frequentar a escola. Enfrentou os perigos e quase perdeu a vida para defender o direito de estudar. Sua história é verdadeira e por ser reconhecida por seu protagonismo, a personagem e sua trajetória ilustram esta categoria.

Nesta seção, foram reunidas as falas das professoras que relacionam a Hora do Conto a um espaço de protagonismo, especialmente dos alunos, tendo em vista que, em muitos momentos, os alunos são convidados a realizar a contação de histórias ou são desafiados a recontar as histórias apresentadas pelas professoras.

Quando menciono o termo protagonismo, remeto ao seu sentido dicionarizado, ou seja, à qualidade da pessoa que se destaca em qualquer situação, acontecimento, exercendo o papel mais importante dentre os demais. (AMORA, 2009,p.583). Pires e Branco (2007), ao apresentarem uma revisão bibliográfica sobre protagonismo infantil, destacam a origem etimológica do termo que remete à palavra *protagonistés*, em grego, que significa o ator principal de uma peça teatral ou aquele que ocupava o lugar principal em um acontecimento. Embora haja um debate sobre o uso dos termos protagonismo e participação, os autores concluem que, quando associados ao contexto infantil, ambos são equivalentes. Os autores ainda destacam que as relações que se estabelecem nos ambientes escolares poderão promover um espaço privilegiado para o exercício de participação. Nesta

dissertação, o protagonismo se refere também ao projeto de contação de histórias realizado pelos alunos do Ensino Médio. Sendo assim, é pertinente trazer as contribuições de Gil (2011) que esclarece sobre o período indicado como juventude sobre a necessidade de usar o termo no plural dada a sua complexidade e diversidade.

Compreender a etapa da juventude em sua complexidade implica reconhecer que aquilo que é denominado juventude adquiriu sentidos diferentes ao longo da história. A juventude encerra uma enorme diversidade de variáveis biológicas, psicológicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Isso significa dizer que não existe “a juventude”, mas juventudes que expressam situações plurais, diversas e também desiguais na vivência da condição juvenil. No entanto, a simples utilização dessa expressão no plural não garante, por si só, o reconhecimento das realidades vividas pelos jovens, por parte de quem a anuncia. Utilizar a palavra juventudes no plural demonstra algum cuidado com as generalizações que simplificam. Indica perceber os jovens como sujeitos que se distinguem e se identificam em suas muitas dimensões, tais como as de gênero, cor da pele, classe, local de moradia, cotidianos e projetos de futuro. (Gil, 2011, p.26)

Ainda sobre o protagonismo juvenil Dayrell (2007) discute as relações entre juventude e escola, problematizando o lugar que a escola ocupa na socialização da juventude contemporânea, de acordo com o autor para aqueles que frequentam a escola e frequentam o Ensino Médio, a escola contribui, em parte, na construção e na vivência da sua condição juvenil.

Os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida. Enfim, parece-nos que demandam da escola recursos e instrumentos que os tornem capazes de conduzir a própria vida, em uma sociedade na qual a construção de si é fundamental para dominar seu destino. (Dayrell, 2007, p. 1125)

Voltando à história de Malala, apesar da pouca idade e das condições adversas, na escola, Malala encontrou espaço e apoio para exercer seu protagonismo.

Antes mesmo de aprender a ler e escrever, Malala assistia as aulas infiltrada entre as alunas mais velhas (...). Malala era a mais sabida, a mais valente a mais sorridente e confiante. (CARRANCA, 2015, p.31-32).

Nesta categoria, o protagonismo é atribuído aos alunos que planejam e executam ações de contação de histórias, que se destacam por apresentarem

estratégias diferenciadas para recontarem as narrativas e novas versões para os clássicos.

Para fins de análise, foram agrupadas as falas das professoras entrevistadas em duas subcategorias. A primeira é intitulada “Depende do contador” e remete às práticas de contação de histórias desenvolvidas por alunos. Tendo em vista que, de acordo com uma das professoras entrevistadas, cada contador tem sua forma de contar histórias e desenvolver sua estratégia. Nessa subcategoria também são abordados aspectos considerados necessários ao planejamento e preparação da Hora do Conto.

A segunda subcategoria apresenta as narrativas das professoras que relacionam o protagonismo dos alunos às práticas de reconto das histórias da Hora do Conto. Tal prática – de recontar as histórias – foi percebida em todas as escolas visitadas. Sendo assim, “Quem conta a história agora? ” apresenta as experiências das professoras que se surpreendem quando perguntam aos alunos quem será o próximo a recontar a história.

### **5.3.1 Depende do contador...**

Os alunos do Ensino Médio, que participaram do projeto a Hora do Conto, no ano de 2015, foram orientados e receberam informação sobre como deveriam proceder durante a contação de histórias. Após essa formação, a professora incentivou e acompanhou o planejamento e as contações de história para os alunos do Ensino Fundamental. Bahan (2006) destaca que os contadores de história precisam passar por um processo de formação para aprender sobre o ofício de contar histórias. De acordo com o autor, os mestres contadores de histórias transmitem usos técnicos e artísticos da língua que foram aprendidos dos contadores que os antecederam.

A professora Larissa, ao explicar o projeto, destaca que cada aluno tem um modo de desenvolver a dinâmica com as crianças e que este diferencial enriquece o projeto.

[...] *depende muito do contador... entendeu? O que o contador chegou e motivou, entusiasmou e tocou nesse grupo... porque cada um tem a sua maneira, como nós falamos cada um tem a sua maneira de contar... uns enfeitam mais, outros tornam a coisa mais engraçada [...]* (Larissa)

A professora afirma ainda que, embora as crianças prestem atenção em todas as histórias e que mantenham a concentração durante as contações, com determinados contadores a atenção dos alunos é redobrada, e isso tem chamado sua atenção. Bahan (2006) afirma que todos no “mundo surdo” podem contar histórias, mas poucos o fazem com tal habilidade a ponto de terem sua sinalização considerada com fluidez. O autor destaca ainda que, para ser um contador, é necessário sinalizar com fluência, preparar-se e ser capaz de tecer histórias em língua de sinais.

Larissa narra a experiência que teve com um dos alunos do EM da escola durante o desenvolvimento do projeto. Um dos alunos, segundo a professora, pretendia desistir da escola, mas quando foi proposto que ele fizesse a contação de histórias para as crianças, seu desempenho surpreendeu a equipe docente, pois sua postura como contador atraiu a atenção e o interesse dos alunos do Ensino Fundamental.

*“Esse menino que queria desistir... ele fez uma hora do conto... FAN-TÁS-TI-CA! (...) eu fiquei deslumbrada... vontade de dizer para as gurias [equipe diretiva da escola]: gurias olhem! Olhem para o desempenho! Olhem como ele está se posicionando... olhem como as crianças tão questionando! Olhem!!!!”* (Larissa)

Larissa afirma que o poder de argumentação que os alunos do EM apresentaram é “encantador” e que, a partir da observação da atuação dos alunos, passou a refletir sobre a sua própria prática como docente na educação de surdos. Percebo na afirmação da professora um destaque para a capacidade de argumentar em língua de sinais e para fluência apresentada pelo aluno. Sobre a capacidade linguística do contador de histórias, Sisto (2001) afirma que todo contador é um agente da sua língua, portanto, é necessário clareza e coerência.

O contador de histórias é um veículo da língua viva. Não deve ser um policial da língua, mas um mantenedor da beleza da palavra bem dita; deve estar atento à correção de sua linguagem, principalmente porque ocupa um lugar de evidência, para onde convergem olhares [...] seu texto deve estar adequado à história que conta[...]. (SISTO, 2001, p.64).

Neste caso, a desenvoltura durante a contação de histórias, a capacidade de contar a história para os alunos do EF e a fluência em língua de sinais superaram as

expectativas das professoras, pois os alunos se tornaram protagonistas, assumindo as funções de planejamento e realizando, sob a supervisão da professora, o papel de contadores de histórias. Bahan (2006) destaca que o contador precisa dominar elementos linguísticos, como o direcionamento do olhar, a configuração de mãos, a expressão facial e corporal, a gramática e o discurso; no intuito de garantir o uso estético da língua.

Larissa explica que, no projeto, a cada semana, dois alunos preparam a contação de histórias e que todos os alunos têm o compromisso de, ao término da tarefa, recomeçar a planejar a sua próxima atuação. Desta forma, constantemente é possível encontrar os alunos reunidos discutindo e planejando coletivamente sobre o material que será utilizado nas próximas contações.

“Quando termina a história deles, porque como eles são vários... então fica assim, nós temos duas vezes por semana essa Hora do Conto, na 3ª e na 6ª. *Então, acontece assim, eles preparam e cada semana são 2 diferentes, então todo mundo conta...* quando a Daniela termina a história, enquanto o colega tá contando, fazendo no outro dia... ela já foi garimpar outro livro, *sem eu dizer o que tem que ser feito e aí ela vem: olha aqui o que eu achei!!! E o outro [aluno] também: Esse [livro] aqui... Eles, entre eles: olha aqui o que tu acha? É difícil? É fácil? Será que vai ser legal? Será que eles vão gostar? [...]*(Larissa)

No excerto acima, destaco a dinâmica de planejamento e preparação da Hora do Conto realizada pelos alunos da professora Larissa. Os contadores se reúnem e estabelecem estratégias em equipe, demonstrando compreensão sobre a necessidade de estudo coletivo e preparação da Hora do Conto.

A preparação e o estudo são fundamentais para a realização de uma contação de histórias. Sisto (2001) salienta que o estudo dá ao contador de histórias familiaridade com o texto e permite movimento e reconhecimento das partes constituintes da narrativa. Além disso, o autor ainda destaca que a prática de contação de histórias deve ser o resultado de uma leitura com profundidade, seu estudo e preparação oferecem ao texto diferentes possibilidades de significação. Sobre o momento de planejamento, Sisto (2001) destaca ainda alguns atributos necessários:

- 1) encantamento pela história; 2) conhecimento aprofundado do texto; 3) adequação da história ao público; 4) a entonação da voz; 5) olhar atento a si mesmo, a história e a plateia; 6) espontaneidade e naturalidade; 7) o ritmo que determina o momento em que os elementos serão apresentados; 8) o clima que também varia de acordo com o momento que está sendo narrado; 9) memória para guardar a sequência da história; 10) a credibilidade, ou seja, a capacidade de convencimento do contador, pois a plateia precisa

acreditar no contador; 11) Pausas e silêncios que são necessárias para que a plateia respire e pense no que está sendo narrado; 12) elemento estético, ou seja, a capacidade do contador de transformar a contação em um espetáculo, caso contrário a história será apenas dita ou declamada. (SISTO, 2001, p. 51-57).

Sobre a preparação da Hora do Conto, Busatto (2003) reafirma a necessidade de planejamento e destaca que, em uma narrativa, são necessárias a ativação da memória, o estudo e o treino prévio do contador.

Roberta, em sua segunda entrevista, observa que a atenção dos alunos do EF não está tão somente relacionada à fluência do contador, como imaginava anteriormente. A professora menciona que o êxito da contação depende da escolha do texto e do envolvimento do contador com o tema. No excerto que segue, a docente percebe a necessidade de um planejamento e de uma preparação que antes presumia ser desnecessária caso o contador fosse surdo e por isso fluente em Libras.

*[...] eu sei que não é porque os contadores são surdos que a atenção vai ser diferente, porque se fosse isso...eles estariam sempre prestando atenção... e não, às vezes eles dispersam... a história não é legal, o contador não é tão fluente assim... o tema mesmo não é o que interessa e eles não se encaixam tanto no trabalho. (Roberta)*

Bahan (2006) ressalta que os contadores precisam monitorar a plateia para verificar se ela está envolvida na contação. Segundo o autor, o contador deve escolher a história e avaliar se está apropriada a sua plateia. Roberta constata que não basta ser um contador surdo e sinalizar a história para garantir a atenção dos alunos do Ensino Fundamental. De acordo com a professora, a turma que participou do projeto no ano de 2015 apresentou-se de forma diferenciada da turma de 2016, o que destaca ainda mais o protagonismo da primeira turma.

*Essa turma principalmente, que não é do ano passado, **a do ano passado eram muito mais...interagem muito mais, tinham iniciativa, mais autonomia. A turma desse ano é mais introvertida, não se posicionam tanto, alguns têm mais traquejo, tanto na LS quanto na expressão... eles estão desenvolvendo...***

A comparação da professora Roberta entre as turmas do EM fortalece a declaração da professora Larissa, no início desta subseção, de que depende de cada contador encantar e cativar o público, ou, como menciona Sisto (2001) de impulsionar o olhar estabelecendo um vínculo de empatia com a plateia.

Uma história começa a nascer no impulso do olho. A força do olhar de quem conta vai saber logo logo se encontra eco na imaginação de quem ouve a história. Mas quem conta é também quem aconchega, quem traz para perto, quem respira junto e quem dialoga. Antes da história há o contador, sua imagem, sua empatia com o público, seu interesse em conhecer as experiências de leituras desse público a quem se dirige. Durante a história há só a história, falando por si mesma. Nesse momento, espera-se que o público visado queira apenas o desfrute da fantasia. (SISTO, 2001, p.36).

A subseção “Depende do contador” apresentou excertos das entrevistas com as professoras Larissa e Roberta, as quais relacionaram a Hora do Conto a aspectos de protagonismo dos alunos que participam do projeto desenvolvido pela professora Larissa. Além disso, foram articulados elementos considerados importantes por Sisto (2001), Bahan (2006) e Busatto (2003) para o estudo e preparação da contação de histórias. Em seguida, na segunda subseção, serão apresentados trechos das entrevistas com as demais professoras onde o protagonismo se configura pela participação dos alunos nas atividades de reconto das histórias.

### 5.3.2 Quem conta a história agora?

Nesta subseção são apresentados os excertos das entrevistas em que as professoras relacionam a Hora do Conto com um espaço de protagonismo dos alunos em função da sua participação no momento de recontar as histórias. Bahan (2006) enfatiza que as atividades de reconto são fundamentais para a formação de contadores de histórias em língua de sinais.

Contadores de histórias em ASL [...] desde uma idade precoce, tendem a ser expostos a vários adultos que sinalizam em sua comunidade e tendem a ter a oportunidade de observar vários que sinalizam com fluidez realizando performances de histórias, monólogos e, em alguns casos, poemas. Uma vez que vão à escola, a maioria tem oportunidade de interagir com os que sinalizam com *fluência*. [...] eles têm a oportunidade, desde uma idade muito precoce, a atuar no papel de contadores de histórias e de recontar histórias para os colegas. (BAHAN, 2016, p. 24).

A professora Débora destaca o dinamismo como um diferencial da Hora do Conto realizada em sua escola, pois os alunos se movimentam, caminham e interagem. A professora faz deste um destaque positivo e relaciona ao

protagonismo, pois esta movimentação dos alunos direciona a prática de contação de histórias em sua escola.

A ideia de protagonismo é reforçada quando Débora salienta que os alunos gostam de recontar as histórias que lhes são apresentadas, e essa prática é tão comum entre eles que, ao término das narrativas, os alunos se posicionam frente à turma para apresentarem suas versões.

*“Porque daí eles gostam muito de contar a história. Daí a gente faz a contação e eles já vêm vindo pra frente [...]”*(Débora)

Débora afirma que todos os alunos da sua turma participam e exemplifica com o caso de uma aluna com paralisia cerebral que faz questão de participar da Hora do Conto e de recontar as histórias contadas pelas professoras.

*“E todos gostam, inclusive, por exemplo, a Juliane, ela tem que contar, ela tem muita dificuldade, os sinaizinhos dela... praticamente não sai, mas ela faz questão né... Ela faz questão (sinaliza e oraliza “Agora a Juju vai contar!”). Ela tem uma paralisia cerebral que compromete bem o sistema motor, mas ela sempre participa [...]”* (Débora)

A prática de recontar as histórias também é realizada pelos alunos do EM da professora Larissa no seu projeto. A professora explica que todos os alunos do EF são convidados a recontar a história e que o envolvimento em algumas contações é tão grande que todas as crianças querem participar deste momento.

*“Então o que nós fizemos... eles [os alunos do Ensino Médio] contam a história e aí eles dizem assim: Quem gostaria de sentar aqui no meu lugar e repetir a história para os colegas? Então aí foi uma experiência linda! Porque daí teve histórias que todos [os alunos do Ensino Fundamental] quiseram contar.”* (Larissa)

A professora Roberta ressalta que, embora os alunos do EF já tenham tido contato com a história, essa é uma oportunidade de interagir e de criar novas hipóteses em relação à narrativa e que, portanto, a contação de histórias é um trabalho importante, pois no final os alunos têm a oportunidade de se expressar e recontar a história.

*“[Eles] Gostam daquele momento de estar assim, mesmo conhecendo a história, de poder interagir, de conhecer... de ter outras hipóteses, eles depois de contada a história eles trocam de lugar, eles vão lá e contam...então eu tenho consciência de que é um trabalho bem importante [...]”* (Roberta)



Ainda, segue relatando o quanto os alunos a surpreendem nos momentos em que exercitam o protagonismo nas contações de histórias.

[...] eles [os alunos do EF] estão socializando... daí tu pensa: não! O fulano não vai lá na frente contar a historinha, quando tu vê, o aluno mais tímido, vai lá pra frente e conta a historinha [...](Roberta)

Na segunda entrevista, relata que o projeto da Professora Larissa teve continuidade em 2016, mas percebe que a turma responsável pela contação de histórias apresenta características diferentes.

ROBERTA – [...]. Então sempre que aluno do 3º ano terminou de contar ele chama um dos pequenos para ir lá e contar a história novamente... e aí muitos não querem ir, uns vão e esqueceram a história e voltam, às vezes tem uns que vão e sabem contar a história.  
PESQUISADORA – E tu achas válido?  
ROBERTA – Eu acho interessante, quando tu pensas assim “esse aluno não vai conseguir”, e daí ele vai do jeitinho dele e conta a história...

A professora Júlia relata que, após a Hora do Conto, uma aluna apresentou uma versão para a história de Chapeuzinho Vermelho, surpreendendo pelo fato de ter incluído elementos da cultura surda.

*E ela criou uma adaptação, uma versão de como seria a Chapeuzinho Vermelho Surda e combinou com os colegas de fazerem o teatro e definiu os personagens.... Eu sou o lobo, tu és a Chapeuzinho Vermelho, tu és a vovó que sabe um pouco de sinais, a mamãe é fluente, mas o lobo não sabe nada de língua de sinais. Eu fiquei só observando a aula e ela apresentou um outro perfil ... estabeleceu como seria o teatro e os personagens. (Júlia)*

A professora Júlia pondera o quanto o trabalho foi significativo, pois seus alunos se sentiram desafiados a criarem uma história que retratasse seu cotidiano. Os alunos assumiram o papel de autores e apresentaram uma versão inédita, baseada em suas vivências. Como destaca a professora:

*Então assim eles se sentem desafiados a também inventarem e serem autores e eu observo, como que eles sabem que mamãe da chapeuzinho é fluente em língua de sinais? Ou que a vovó sabe um pouco e que o lobo não sabe nada? Eu dei muita risada observando os alunos dramatizando porque, por exemplo, a Chapeuzinho perguntava em língua de sinais para o lobo: “Vovó... tal coisa?” E o lobo no lugar da vovó fazia cara de quem não estava entendendo e não respondia, e a Chapeuzinho perguntava: “Mas vovó tu esqueceste língua de sinais? Tu não sabes responder?” E o lobo fazia cara de que não estava entendendo... eu fiquei admirada, eu ria muito porque foi perfeito, porque não é como na história onde a Chapeuzinho pergunta: “Por que esses olhos tão grandes?” Ou “Por que essa boca tão grande?” Eles envolveram a língua de sinais e a partir disso a Chapeuzinho Vermelho descobriu que o lobo estava disfarçado de vovó. Isso estimula o grupo e foi muito legal. Então eu vou continuar a trabalhar apenas com texto? Não! Eu procuro passar essa informação para eles.*

No excerto em seguida, a professora Camila relata sobre o quanto seus alunos ficavam felizes quando tinham a oportunidade de também contar a história para os demais colegas.

*Outro dia eu pegava outro livro e pedia que eles me explicassem e eles adoravam [...]. Eles já sabiam que tinha a roda do conto. Mas eu deixava que eles manuseassem os livros livremente depois um vinha para frente e contava e eu só auxiliava. Depois eles trocavam e vinha outro contar a história. Eles ficavam felizes e se sentiam os professores. (Camila)*

Camila ressalta em seu depoimento o quanto a participação dos alunos era significativa no momento da Hora do Conto. “Eles ficavam felizes [...]”, diz a professora. A partir desta afirmação, concluo que o espaço para participação e a possibilidade de todos expressarem-se oportuniza aos alunos a sensação de felicidade e de empoderamento, assim como Malala, que voltou a sorrir ao retomar seus estudos, após ter ficado quatro meses internada em função de um atentado contra sua vida.

**FIGURA 7 - O retorno de Malala à escola**



Fonte: Carranca (2015)

Eu realizei um sonho. Penso que é o momento mais feliz da minha vida porque estou voltando para a escola. (...) Eu quero aprender sobre política, sobre direitos sociais e sobre a lei. Eu quero aprender sobre como posso mudar o mundo. (CARRANCA, 2015, p. 80)

A Hora do Conto enquanto espaço/tempo de Protagonismo apresenta-se como um laboratório. Um lugar para se autoconhecer, expressar-se e experimentar novas formas de ser e de se comunicar. A partir dos relatos das professoras, é possível perceber o quão significativo foi acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante as contações de histórias. Nos relatos das entrevistadas, evidencio que as contribuições dos alunos, suas hipóteses e novas versões causam admiração nas professoras e reafirmam que este espaço/tempo pode contribuir para autonomia e para uma proposta de educação de surdos com mais espaços de participação.

#### 5.4 ESPAÇO/TEMPO DE (IN)FORMAÇÃO – “TU NÃO PODE SER EGOÍSTA!”

*Enquanto Gepeto dormia Pinóquio recebeu a visita da Fada Azul que tocando Pinóquio com a varinha mágica disse:  
- Vou te dar vida boneco, mas deves ser sempre bom e verdadeiro!  
Ela deu vida ao boneco e prometeu que se ele se comportasse bem, o transformaria em um menino de verdade.*

*Pinóquio  
(PINÓQUIO, [1997], n.p.)*



experiente carpinteiro Gepeto fez um boneco de madeira e gostou tanto da sua criação que lhe deu o nome de Pinóquio. O desejo do seu coração era que Pinóquio ganhasse vida e fosse seu filho. Enquanto dormia, a Fada Azul apareceu e realizou o pedido de Gepeto. A transformação de Pinóquio em um menino de verdade, foi condicionada ao seu bom comportamento. Ele precisava, a partir daquele momento, ser um bom menino.

A história de Pinóquio é um clássico infantil e é baseada em experiências éticas. Muitos educadores, no intuito de ensinar às crianças sobre o que é considerado certo e errado utilizam a história de Pinóquio. A categoria Hora do Conto como espaço/tempo de (in)formação, aborda o uso das histórias com o intuito de ensinar, não um conteúdo curricular, como já foi apresentado anteriormente; mas um comportamento social esperado, ou ainda de informar sobre determinada temática.

**FIGURA 8 - Pinóquio**



Fonte:

<http://biografiae curiosidade.blogspot.com.br/2014/03/carlo-collodi-o-criador-do-pinoquio.html>

A categoria surge a partir das respostas das professoras que relacionam a Hora do Conto com um tempo/espaço de formação de hábitos e de comportamento.

As recorrências nos depoimentos das entrevistadas mencionam a importância das histórias para a transformação dos comportamentos e para o aprendizado de lições. A escolha do subtítulo *“Tu não pode ser egoísta”* aponta um dos três aspectos desenvolvidos na seção, o uso de histórias para modificação dos comportamentos dos alunos. O segundo aspecto diz respeito à formação de contadores em um projeto específico desenvolvido em uma das escolas visitadas. E, por fim, o terceiro aspecto refere-se ao papel informativo e formativo que a escola assume e que emerge nas contribuições das professoras sobre a Hora do Conto.

Como foi mencionado, o primeiro aspecto a ser desenvolvido refere-se ao uso do espaço/tempo de contação de histórias com o objetivo de ensinar aos alunos um comportamento. Os relatos que seguem registram o uso da contação de histórias para a promoção da reflexão sobre o comportamento e para a mudança de atitudes. Ivone relata que, ao perceber que o livro abordava uma temática relacionada ao comportamento, decidiu trabalhar a história, pois queria sanar questões de relacionamento entre os alunos.

*“Esse livro é “Bibi compartilha suas coisas” daí eu pensei vou trazer esse livro para trabalhar com eles, porque fala da importância de tu não ser egoísta de tu não querer tudo para ti... eu estava percebendo com esse grupo que para eles... tudooo é MEU!!! (...) [a professora sinaliza]. Eles amaram... [a história] eles gostaram muito.” (Ivone)*

Cátia relata que trabalhou o livro do Patinho Feio para resolver dificuldades de relacionamento entre os alunos no seu grupo. A professora explica que escolhe o livro porque aborda a temática da diferença e que, a partir disso, desenvolve um projeto sobre a amizade.

*“... Então, eu tentei trabalhar essa questão da amizade. Eu trabalhei o livro do patinho Feio, porque fala sobre o tema do isolamento, da diferença, a exclusão do grupo... eu fiz um projeto sobre isso... sobre a amizade.” (Cátia)*

A professora Camila, ao perceber que seus alunos apresentavam um comportamento inadequado, buscou no trabalho com a literatura auxílio para modificar as atitudes da sua turma. Pelo relato da professora, compreende-se que o trabalho desenvolvido na Hora do Conto proporcionou aos alunos a possibilidade de se identificar, de repensar suas atitudes e de mudar o comportamento.

*Teve uma coleção de livros que eu trabalhei “Boas Maneiras” por que as crianças tinham*

*comportamento horrível se empurravam e se batiam... então eu levei os livros e distribui para os alunos. E os alunos quando viram começaram a acusar quem tinha aquele comportamento. Então eu expliquei para eles a história do livro. No dia seguinte eu fiz cópias ampliadas e fiz cartazes para colocar nas paredes. Também eles levaram na pasta para casa as ilustrações do livro. Eu percebi que o comportamento mudou. (Camila)*

Ivone, Cátia e Camila relatam suas experiências sobre como utilizaram a Hora do Conto para ensinar novos hábitos e atitudes para os alunos. As professoras em questão estão indicando para seus alunos qual modelo de comportamento deve ser adotado.

Colomer (1999) destaca que a literatura infanto-juvenil tem como finalidades dar acesso ao imaginário compartilhado por uma determinada sociedade e oferecer uma representação articulada do mundo, que serve como instrumento de socialização das novas gerações. Além disso, ressalta que pela palavra é possível representar o mundo, simplificar e ordenar o caos e regular a ação e o comportamento.

Pela palavra, ou pelo sinal, Cátia, Ivone e Camila esperam oferecer uma representação adequada de convívio, amizade e coleguismo para seus alunos. Pela literatura, as professoras se propuseram a ordenar o caos e regular as ações dos alunos, evitando o egoísmo, o preconceito, a violência e a exclusão dentro dos seus grupos. As professoras, portanto, depositaram na literatura a expectativa de apresentar aos alunos modelos e códigos de comportamento que consideram aceitáveis socialmente.

O segundo aspecto a ser destacado, nesta subseção, é o trabalho de formação de contadores de histórias desenvolvido em uma das escolas pesquisadas. O projeto realizado com os alunos do EM, na disciplina de Seminário Integrado, propõe que os alunos planejem e realizem a contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental.

A professora responsável desenvolve um trabalho de acompanhamento e de formação junto aos alunos do EM, instrumentalizando-os com recursos, técnicas e com dinâmicas para tornar a contação de histórias mais interessante para os alunos do Ensino Fundamental. As concepções de formação pedagógica, nos relatos desta experiência, são evidentes, pois a professora tem como proposta formar contadores de histórias.

Larissa relata que uma das alunas do Ensino Médio, a partir da experiência que teve no projeto de Hora do Conto, afirma ter feito sua escolha profissional. A

experiência com a contação de histórias despertou o interesse da aluna para a docência e para as práticas pedagógicas na escola.

[...] até o ponto assim de uma das alunas me dizer assim: *Eu quero ser professora de surdos, agora eu descobri o que eu quero fazer...eu quero estudar, o que eu preciso fazer para ser professora de surdos? Para trabalhar assim, aqui na escola, aqui na biblioteca com Hora do Conto, só quero sentar com eles e trabalhar com eles assim...*[Larissa]

Sobre a mesma aluna, Larissa relata o seu espanto com a argumentação da aluna ao escolher o material a ser utilizado na contação de histórias.

[...] a aluna que disse que quer ser professora, que quer trabalhar aqui na biblioteca na Hora do Conto, [...] ela escolheu esse livro aqui, que tem os clássicos da bíblia, daí eu disse assim: *tu viste que isso aqui é história da Bíblia? E ela disse assim: é importante as crianças saberem de Jesus. Então tem coisas assim que fico assim... ahhh! [Usa o sinal de admiração]*" [Larissa]

Larissa fala sobre o quanto o projeto a surpreende e ressalta que no momento em que os alunos do EM assumem o papel de contador, passam a ter a percepção da experiência docente. A partir disso, começam a relatar questões sobre o comportamento dos alunos do Ensino Fundamental. Larissa relata que esta experiência tem modificado a postura dos alunos do EM em sala de aula.

*Eu achei muito interessante que eles [os alunos do Ensino Médio] diziam [para os alunos do Ensino Fundamental] assim: olha para mim... presta atenção! E eu [professora] aqui, sentada olhando, e eles [os alunos do EM] diziam assim: Aí, como eles [alunos do EF] são difíceis! Eles não prestam atenção! Ahhhhh... [professora responde para os alunos do EM]. Tu viste como é difícil quando a gente [nós professoras] está dando aula para vocês [alunos do EM], a gente fica: Presta atenção! Acende e apaga a luz, acende a apaga a luz, então realmente é uma coisa assim difícil mesmo, fazer o surdo prestar atenção.* [Larissa]

Larissa salienta que seu objetivo é preparar os alunos do Ensino Médio para desenvolverem um bom trabalho com os alunos do Ensino Fundamental, porque eles desconhecem a parte técnica da contação de histórias. A professora, portanto, instrumentaliza os alunos com recursos e suporte pedagógico para que eles planejem e realizem a Hora do Conto.

[...] então assim descobrimos esse material da Obirici com a lixa, e aí os alunos do 2º ano me perguntaram na disciplina de Seminário Integrado... para que que tem essa lixa atrás das gravuras? Aí eu disse: *ahhh porque tem um flanelógrafo! E aí expliquei o que que era...*[Larissa]

Larissa também argumenta que, a partir do trabalho desenvolvido no projeto, os alunos passaram a faltar menos nas aulas, pois sabem que as crianças os esperam para contar as histórias. Sendo assim, o projeto apresenta aspectos de formação e desenvolve aspectos comportamentais.

*Então tá sendo muito rico, as professoras estão gostando bastante do trabalho, os alunos [do EM] não faltam mais aula porque eles têm a responsabilidade, eles sabem que as crianças [do EF] estão esperando por eles. Eles estão encantados com as crianças e as crianças encantados com eles. [Larissa]*

A Hora do Conto como tempo/espço de (in)formação acontece nesse aspecto em dois níveis. O primeiro, quando a professora prepara os alunos do EM para a contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental. Posteriormente, em um segundo plano, quando os alunos selecionam as obras, têm a oportunidade de refletir sobre o que é importante ou não para os demais alunos e de atuar como multiplicadores.

Ainda que os contadores do EM desempenhem um papel de liderança e ocupem momentaneamente o papel de docência, continuam sendo alunos. O projeto de contação de histórias está vinculado a uma disciplina – Seminário Integrado – embora não tenham sido investigados os critérios de avaliação na disciplina, acredita-se que a participação e o envolvimento nas atividades contribuam para o conceito ou nota no boletim do aluno. Isso justificaria a expressão de encantamento da professora Larissa ao perceber que o projeto, além de cumprir seus objetivos, contar histórias para os alunos do EF, e formar contadores de histórias surdos, ainda oportuniza aos alunos do EM uma experiência de protagonismo, capaz de modificar suas perspectivas de futuro e atitudes em relação à escola.

O terceiro aspecto na categoria Hora do Conto como espaço/tempo de (in)formação relaciona-se com os relatos das professoras de que “aproveitam” a contação de histórias para informar seus alunos sobre outras temáticas. Ivone e Débora afirmam que na Hora do Conto, desenvolvem um trabalho com o objetivo de informar os alunos sobre assuntos que circulam na mídia, tendo em vista a falta e acesso às informações em língua de sinais.

*IVONE: ...a gente tenta sempre que possível trazer livros de literatura, mas esse ano como teve muita coisa, a questão da gripe, das Olimpíadas.... Teve assuntos atuais bem importantes que a gente procura assim... que eles tenham contato com essas questões porque eles devem ver algumas imagens ...*

*DÉBORA: tem algumas questões informativas que a gente acha que não chega neles entendeu? Que a mãe, o pai, a família não explica para eles... não explica sobre a gripe, não explicou sobre as olimpíadas... tá eles viram na TV, mas não sabem o que é... é nesse sentido.*

Camila destaca que a Hora do Conto é importante porque é o momento em que as crianças surdas recebem informação, então é um momento em que eles podem ampliar a linguagem. Durante a contação de histórias, a professora costuma explorar as ilustrações para ampliar a transmissão de informações para seus alunos.

*Então é preciso mostrar por exemplo explorar as informações visuais: “Quem é?” “Que estranho, existe animal que anda igual a pessoa?” Daí eles respondem “Não! Mentira!” “O gato anda com as 4 patas” então eu explicava “É uma ficção só imaginação”. Eu aproveitava as ilustrações por que antes não tinha Youtube, internet, só tinha os livros. Eu pegava os livros com fotos de animais de verdade, por exemplo: lobo, cachorro, elefante. [Camila]*

As professoras destacam, nesta subseção, que seus alunos surdos têm dificuldades na comunicação com suas famílias e, portanto, ficam alheios a informações divulgadas na mídia. Ao apresentar sua estratégia para mobilizar as famílias, Camila expõe a dificuldade de comunicação dos pais com as crianças surdas. A professora destaca que a participação das famílias é importante e que é necessário envolvê-los no processo responsabilizando-os também pela comunicação e informação das crianças.

*Com relação aos materiais, eu pedia que as famílias elaborassem como tema de casa, por exemplo: maquete, cartaz, desenho.... É bom que as famílias se envolvam, às vezes as mães me diziam: “É muito difícil!” “Como eu vou fazer” “Eu não sei o sinal”. Eu não ligava e respondia que eles tinham que correr atrás... [Camila]*

Tendo em vista as restrições na comunicação do surdo com a família e com a maioria da sociedade, a escola assume o papel de mediadora, informando os alunos sobre questões mais amplas. Fernandes e Moreira (2014) afirmam que o acesso ao conhecimento formal e o aprendizado do português seriam viabilizados, se as políticas linguísticas garantissem o aprendizado da Libras como primeira língua – de zero a três anos. As autoras ainda afirmam que o contexto familiar monolíngue e a falta de contato com referências culturais da comunidade surda também são aspectos importantes para o aprendizado bilíngue.



No entanto, o fato real é que as famílias dos surdos constituem contextos monolíngues em língua portuguesa pelo fato de que as crianças surdas, em mais de 95% dos casos, são nascidas e criadas em meios ouvintes. Na infância, não se apropriam de referências culturais da comunidade surda e não têm interlocutores fluentes em Libras para garantir seu direito à língua materna, até os três anos. (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p.58).

Esse caráter informativo que a escola assume no lugar da família ou da sociedade tenta, de acordo com Dorziat (1999), possibilitar que o aluno surdo atinja um nível razoável de compreensão sobre alguns acontecimentos e atividades de rotina.

É necessário criar condições de os surdos se desenvolverem no mesmo patamar do ouvinte, promovendo o desenvolvimento de um pensamento mais elaborado. Para isso, a escola deve trabalhar com conteúdos culturais vivos, atualizados, com os quais os alunos travem relação direta, visando a propiciar o acesso a todo tipo de conhecimento. Não é um caminho de direção única em que aparece apenas o professor como autoridade que domina os conteúdos, mas [...] um trabalho que vise à formação. (DORZIAT, 1999, p.35).

A partir dos excertos das entrevistas apresentados na seção, é possível perceber que, para as professoras, a Hora do Conto se caracteriza como espaço de (in)formação. Primeiramente no uso de histórias para a promoção da reflexão sobre os hábitos e atitudes. Tal como Pinóquio que precisava ter um comportamento adequado para ser transformado em menino de verdade, concluo a seção mencionando o uso da literatura para apresentar aspectos morais e sociais. Em virtude de se tratar de alunos surdos, as professoras afirmam que a contação de histórias é também um espaço de informação linguística e social. Nos relatos, as professoras demonstram preocupação com o fato de os alunos não terem acesso a informações divulgadas na mídia, e ressaltam que, durante a contação de histórias, abordam estas temáticas utilizando diferentes portadores textuais.

## 5.5 ESPAÇO/TEMPO DE MAL-ESTAR“... NÃO ME DÁ PRAZER!”



urante as entrevistas, as professoras mencionam as contribuições da literatura em suas práticas e relacionam a Hora do Conto a termos que remetem a

aspectos positivos como imaginação, ludicidade, criatividade, expressão, entre outros. No entanto, também manifestam dificuldades e limitações na realização da Hora do Conto. A exposição de tais aspectos – de certa forma negativos – fez emergir nesse estudo uma representação de mal-estar sobre a contação de histórias em língua de sinais.

Nesta categoria são apresentados excertos das entrevistas em que as professoras expõem algum tipo de dificuldade ou desconforto na realização da Hora do Conto. As recorrências, nesta categoria, referem-se a experiências anteriores das professoras com relação à contação de histórias e a literatura, dificuldades com relação aos tempos escolares e exigências administrativas.

Os argumentos apresentados pelas professoras apontam para a representação de mal-estar em relação à Hora do Conto. Tal representação se configura através da articulação dos conceitos de tempo e de espaço – como tem sido apresentado ao longo do estudo. Em função da relação estabelecida entre o mal-estar e o tempo/espaço, foram convidadas a ilustrar esta seção as imagens do Coelho Branco e da Rainha de Copas, ambas as personagens da obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll.

O Coelho Branco aparece no início da história de Alice no País das Maravilhas, usa um relógio de bolso e consulta seu horário constantemente, lamentando: “*Ai, ai, ai... vou chegar atrasado demais!!!*”. A pressa e a emergência caracterizam esta personagem e servem para ilustrar a relação desconfortável que as professoras têm com o tempo e a necessidade de cumprir com os programas curriculares.

A segunda personagem convidada é Rainha de Copas, que aparece nos capítulos finais do livro de Carroll. A Rainha é autoritária e todos a temem, pois a qualquer sinal de insubordinação, ela ordena a decapitação: “*Cortem-lhe a cabeça!*”. Os relatos das professoras entrevistadas aqui arrolados remetem a uma sensação de impotência, de insatisfação e de uma sensação de falta: falta de fluência, de recursos, de formação para a realização da Hora do Conto.

Inicialmente, será abordado o mal-estar referente ao tempo, ou melhor, da falta de tempo e do excesso de demandas. Posteriormente, será apresentada a representação da Hora do Conto como um espaço de dificuldades, ou seja, um espaço que exige das professoras uma postura e um conhecimento que – pelos relatos – causam-lhes desconforto.

Antes de introduzir as subseções, é importante apresentar a perspectiva sobre a qual me fundamento para utilizar o conceito de mal-estar. Torres Santomé (2006) atesta que a desmotivação dos professores é constatada pela recorrência de termos relacionados à desmotivação, desmoralização e desilusão em seus discursos. O autor menciona que as constantes inovações tecnológicas e reconfigurações exigem dos professores a busca por atualização e formação continuada. Esteve (1999) conceitua o mal-estar docente como o conjunto de reações dos professores como grupo profissional desajustado devido à mudança social.

Alio-me a Esteve (1999) e proponho um exercício de imaginação para ilustrar a situação dos professores diante das mudanças sociais apresentadas no parágrafo anterior.

A situação dos professores perante a mudança social é comparável à de um grupo de atores, vestidos com um traje de determinada época, a quem sem prévio aviso se muda o cenário, na metade do palco, desenrolando um novo pano de fundo, no cenário anterior. Uma nova encenação pós-moderna, colorida e fluorescente, oculta a anterior, clássica e severa. A primeira reação dos atores seria a surpresa. Depois a tensão e desconcerto, com um forte sentimento de agressividade, desejando acabar o trabalho para procurar os responsáveis. [...] as reações perante esta situação seriam muito variadas; mas em qualquer caso, a palavra mal-estar poderia resumir os sentimentos deste grupo de atores, perante uma série de circunstâncias imprevistas que os obrigam a fazer um papel ridículo. (ESTEVE, 1999, p.97).

Em seus estudos sobre o tema Stobäus, Mosquera e Santos (2007) salientam que o mal-estar na docência se vincula a momentos históricos, políticos e vivências íntimas das pessoas enquanto discentes/docentes e representam a repercussão de dificuldades encontradas na escola.

Os autores citados acima destacam que o mal-estar na docência é uma preocupação internacional e que pode ser considerado como uma doença social que apresenta efeitos permanentes de caráter negativos que afetam a personalidade do professor. Stobäus, Mosquera e Santos (2007) apontam como causas do mal-estar docente a falta de apoio da sociedade aos professores, carência de tempo para realização do trabalho, turmas numerosas, descrença no ensino, falta de consonância na filosofia de trabalho do governo; por fim, a dificuldade encontrada pelos professores que atuam na área da educação especial de terem que buscar constantemente sua própria formação continuada. Nos relatos das professoras entrevistadas, que serão apresentados na sequência, encontramos registros dos

mesmos fatores, principalmente no que diz respeito à falta de tempo para o planejamento e para a realização das atividades exigidas pela escola.

### 5.5.1 Tempo Escolar: “O problema é o tempo...”

*Alice: Quanto tempo dura o eterno?  
Coelho: Às vezes apenas um segundo.*

*Alice no País das Maravilhas  
(CARROLL, 2002, p. 20)*

A subseção “Tempo Escolar: O problema é o tempo...” agrupa as narrativas das professoras que relacionam a Hora do Conto a um sentido de desconforto em função da falta de tempo para a realização da contação de histórias, excesso de eventos escolares e a necessidade de priorizar determinados conteúdos em detrimento de outros.

A personagem do Coelho Branco de Alice no País das Maravilhas ilustra a relação com o tempo e a urgência em cumprir seus afazeres. As professoras nas entrevistas mencionam o excesso de cobranças e exigências burocráticas tanto da escola quanto no âmbito das políticas e diretrizes nacionais de educação, como justificativas para a não realização da Hora do Conto.

**FIGURA 9 – O coelho branco**



Fonte: Carroll (2002)

Quando questionada, na primeira entrevista, sobre de que forma costumava realizar da Hora do Conto, Roberta responde que não realiza momentos de Hora do Conto com seus alunos. A professora justifica argumentando que tudo que exige horas de planejamento para além da sua carga horária de trabalho se transforma em

empecilho, pois exige dedicação, pesquisa e a busca por recursos que muitas vezes não estão disponíveis.

[...] para mim... contar história é algo assim... tudo que sai do dia a dia... qualquer coisa, *qualquer atividade que saia do meu planejamento e o que é mais cômodo fazer, qualquer coisa que eu tenha que me dedicar mais, me organizar, procurar mais recursos... isso me deixa mais assim mais preocupada, eu fico preocupada, mas também tenho preguiça...* [Roberta]

Roberta segue explicando que a Hora do Conto, por não ser uma prática exigida pela equipe diretiva, nem se constitui como uma obrigatoriedade na escola. Mesmo admitindo um posicionamento “comodista”. Roberta declara que prefere evitar o desgaste com o planejamento de um momento de contação de história que, eventualmente, exige dedicação e pesquisa.

[...] como não é assim uma coisa cobrada, a Hora do Conto, eu acho ótimo e não faço...

Quando Roberta menciona o projeto de contação de histórias desenvolvido por outra professora, diz-se agradecida, pois, se não fosse o trabalho realizado por esta outra profissional, seus alunos não teriam acesso às histórias. Roberta enfatiza que a falta de cobrança por parte da equipe diretiva potencializa seu desinteresse pela realização da Hora do Conto.

Roberta também justifica que se sente cobrada pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. A professora argumenta que a realidade dos alunos é diferenciada e que, portanto, se sente responsável pelo processo de aprendizado, pelo desempenho nas avaliações da escola e pelo futuro dos alunos.

[...] o que foi dito no último conselho de classe: que a SEC, orienta né... ou quer... que o aluno saia do 4º ano, priorizou né como mais importante... há [pausa] ... sair do 4º ano, sabendo ler e escrever, alfabetizado no caso, e sabendo as quatro operações...

O sentido de cobrança é evidenciado na fala da professora, assim como o senso de responsabilidade pelo sucesso do aluno na sua trajetória acadêmica. Embora a professora não concorde com uma prática que prioriza a memorização, reconhece que sua ação em vários momentos vai contra as concepções de educação em que acredita. Observo, a partir desta fala, que a professora vivencia um dilema entre suas posturas pedagógicas e as exigências administrativas que constituem o cenário educacional local.

*Então, é uma cobrança muito forte, que a gente fica realmente. Parece que toda responsabilidade pela formação, por exemplo, pelo futuro daquele aluno, pelo conhecimento que ele vai adquirir, parece que toda responsabilidade da base, é nossa... então isso faz com que realmente enfie na tua cabeça que todo dia precise trabalhar a questão da memorização que vai totalmente contra ao que eu penso sobre educação, mas fica complicado trabalhar de outra maneira com essa cobrança. [Roberta]*

Na segunda entrevista, a professora Roberta menciona novamente que se sente pressionada e que as cobranças a desmotivam de propor um trabalho diferenciado aos alunos.

*A gente sofre uma pressão bem grande, porque no 6º e no 7º ano a reclamação é: os alunos não sabem ler e escrever e não sabem as quatro operações... Então, infelizmente a gente fica assim meio que ...como é que eu vou dizer... Parece que se tu não estiver trabalhando a leitura e a escrita e as quatro operações então tu não estás trabalhando o suficiente. E aí nem pensar em fazer uma atividade diferente, colocar as cadeiras em formato diferente, sentar em círculo ...porque geralmente as pessoas entram na tua sala ou a porta está aberta... se tu estás numa forma diferente é porque tu não estás trabalhando. [Roberta]*

O sentimento de cobrança e de impotência diante do sistema educacional apresentado por Roberta é explicado por Torres Santomé (2006) como um resultado das mudanças nas configurações mundiais desencadeadas pelos processos de globalização. Estas modificações causam insegurança e instabilidade nas formas de explicar o mundo e deixam suas marcas nos professores e nos sistemas educacionais.

A professora Júlia ressalta o quanto a rotina escolar sofre interferências de eventos externos e manifesta seu desejo de ter autonomia para modificar a grade de horários das disciplinas especializadas, pois, em sua opinião, os alunos “perdem quando a contação de histórias não é realizada”.

*O problema é que a contação de histórias é na 6ª feira e sempre nesse dia tem alguma coisa... feriado, mobilização [manifestações sociais], tem [a celebração do] dia das mães, tem olimpíadas [das escolas de surdos], tem treino... e aí eu não estou conseguindo, então, desenvolver... isso atrapalha. Então, eu tenho vontade de fazer em outro momento, por exemplo, se não deu na 6ª feira, fazer na 2ª feira, mas eu não posso mudar a rotina porque alguns já sabem... alguns já conhecem a rotina... sabem que 4ª feira tem informática, educação física, então não posso ficar alterando a rotina deles. Eu gostaria muito de fazer essa alteração, porque eu vejo que eles perdem, quando tem essas intervenções... [Júlia]*

A professora ainda menciona que a limitação de tempo e as interferências de eventos externos, mesmo os propostos pelo calendário escolar, desencadeiam um sentimento de frustração. Explica que não consegue desafiar os alunos a aprender

como gostaria de fazer. Justifica-se dizendo que tem vontade de mostrar aos alunos o quanto os conteúdos que são desenvolvidos na sala de aula podem estar articulados à literatura. Desta forma, a professora acredita que os alunos sentiriam satisfação na leitura e desenvolveriam o hábito de ler.

*O problema que nós temos é o tempo, porque eu gostaria realmente de desafiá-los a aprender... e questionar... mas sempre acontece alguma coisa que interfere no meu trabalho e eu não consigo fazer a contação... [Júlia]*

Quando questionada sobre o empréstimo de livros para os alunos, Júlia lamenta novamente a quantidade de eventos que interferem na sua prática e que impedem os alunos de frequentarem a biblioteca com mais frequência.

*[...] sim eles pegam livros, levam para casa pra ler e na semana seguinte eles voltam e me contam. É sempre na 6ª feira e esse é o problema muito grande, porque tem mobilização, tu sabes, tem muitas coisas que acontecem na 6ª feira, então esse é um dia que eles perdem a biblioteca, eles perdem Hora do Conto... [Júlia]*

Na segunda entrevista, Júlia manteve o argumento de que os eventos e atividades da escola interferem no desenvolvimento do seu trabalho de contação de histórias.

*Eu não consegui desenvolver todo trabalho com a história da Cinderela porque os alunos participaram das Olimpíadas das Escolas de surdos, então o trabalho ficou interrompido por que os treinos e os jogos eram sempre na 6ª feira. Então na sexta-feira fica um tempo muito curto para fazer a Hora do Conto. [Júlia]*

Torres Santomé (2006) aponta as cobranças em torno do trabalho que prioriza os conteúdos, como uma das razões da desmotivação dos professores. O autor diz que a imposição de um currículo fechado e sobrecarregado impede a flexibilização e a democratização do conhecimento em sala de aula. As afirmações de Torres Santomé (2006) dialogam com o excerto da professora Camila, que explica seu dilema entre desenvolver os conteúdos e realizara Hora do Conto. A professora justifica sua escolha em função do tempo e da necessidade de priorizar os conteúdos.

*Então a Hora do Conto eu ainda não fiz porque o horário é curto, por exemplo, segunda-feira tem dois períodos de português e dois de matemática. Amanhã tem História e Geografia e eu me detenho mais nas disciplinas.*

Ao justificar sua escolha, a professora endossa o argumento apresentado anteriormente pela professora Roberta. Em sua resposta, a Camila também demonstra preocupação pelo êxito futuro dos alunos e novamente percebo o sentido de cobrança:

*Como eu vou trabalhar em uma escola, a escola tem disciplinas eu vou ignorar as disciplinas? Não posso porque nas series seguintes como os alunos vão fazer? Eu tenho que pensar no futuro deles... Se eu deixar de lado os conteúdos como eles vão avançar? Como os outros professores vão fazer? Se a escola criar uma metodologia diferente, daí ok..., mas a escola está em uma sociedade e por isso precisa trabalhar as disciplinas.*

O mal-estar das cobranças e da falta de tempo faz com que as professoras deixem a contação de histórias em segundo plano na prática pedagógica. No planejamento pedagógico, são priorizados os conteúdos que serão avaliados e que serão critérios para a aprovação. Ainda que apresentem uma reflexão sobre o quanto esta atitude pode ser prejudicial aos alunos, as professoras se mostram impotentes frente aos impasses.

A professora Cátia finaliza sua primeira entrevista destacando a falta de tempo e a necessidade de formações continuadas e de troca de experiências entre os professores.

*É preciso ter seminários, encontros, trocas de experiência... ter encontros com as escolas para discutir estratégias de contação de histórias. Os professores correm muito... trabalham... vão para casa... [Cátia]*

Como declarou Cátia, os professores estão sempre “*correndo*”, assim como o Coelho Branco, correm e olham para o relógio, trabalhando o que o tempo lhes permite e o que é considerado pela escola como válido para o futuro dos alunos. O questionamento que fica nessa seção é o mesmo de Alice para o Coelho Branco: “*Quanto tempo dura o eterno?*”. Ou seja, quanto tempo se levará para suprir as lacunas deixadas pela falta de contato com a literatura na infância? A reflexão poderia se desdobrar em outras: Como determinar que a literatura e a arte não farão parte dos conteúdos a serem trabalhados? Que tipo de escola se pretende com essa prática? E ainda, que tipo de pessoas se formam nessas escolas? As respostas a estas provocações não são diretas como a resposta do Coelho para Alice, mas merecem uma suspensão na rotina para um debate aprofundado com a comunidade escolar.



O desconforto gerado pela relação com o Coelho Branco– tempo – em algumas situações é driblado. As professoras então relatam sobre o encontro com a Rainha de Copas, ou seja, sobre a sensação de limitação que sentem ao realizar a contação de histórias.

### 5.5.2 Espaço de Impedimento: “Às vezes eu sinto limitações...”

*“Cortem-lhe a cabeça!!!”*

*Alice no país das Maravilhas  
(CARROLL, 2002, p. 81)*

**C**omo já foi mencionado, nesta subseção, são agrupadas as falas das professoras que apresentam dificuldades de propor, de planejar e de realizar a contação de histórias. As dificuldades apresentadas pelas professoras remetem a aspectos pessoais – de suas experiências anteriores com a literatura – ou de desconhecimento e dificuldades na escolha, na proposição de dinâmicas adequadas aos grupos de alunos e na dificuldade de utilizar a língua de sinais.

A personagem convidada para ilustrar esta subcategoria é Rainha de Copas. Na história de Alice no País das Maravilhas, a Rainha é autoritária e ordena a decapitação de todos os que questionam sua autoridade. As recorrências em torno das dificuldades da realização da Hora do Conto, apresentadas pelas professoras, apontam para uma representação de obrigatoriedade, de falta de recursos, e de limitações. Embora as professoras reconheçam a importância da literatura e da contação de histórias, demonstram insatisfação e justificativas para a não realização da atividade.

**FIGURA 10 – A Rainha de Copas**



Fonte: Carroll (2002)

Roberta, em sua primeira entrevista, justifica que sua opção de não realizar a contação de histórias está relacionada a sua infância, pois relata que não foi

estimulada a ler e seu acesso aos livros era restrito; logo, na sua prática docente, este componente permanece ausente.

*“[...] por questões assim... de não ter o costume que é uma coisa que vem desde pequena... nunca tive o costume de ler, nunca né... aquela coisa de pai ler, mãe ler antes de dormir, não tinha isso... não tinha acesso a livros. [Roberta]*

Roberta segue apresentando suas justificativas, mesmo reconhecendo que a contação de histórias faz falta aos alunos. A professora entende que é uma “barreira pessoal” e acredita que a dificuldade exista por ter adquirido o hábito de ler depois de adulta.

*É uma barreira, é uma dificuldade minha e que eu vejo, sinto mesmo que faz falta para os alunos. É um momento que, para mim pode não ter importância, né... porque a leitura para mim... foi entrar na minha vida com trinta e cinco (35) anos, então eu acho que ela não é importante, até porque eu acho que eles não vão gostar e aí...eu nem vou fazer! [Roberta]*

Além das questões pessoais, Roberta explicita que possui dificuldades na escolha adequada da obra e de dinâmicas que despertem o interesse dos alunos no momento da contação de histórias. A falta de interesse no assunto, de acordo com a professora, a impede de pesquisar obras e de propor atividades de contação de histórias para os alunos.

*Eu tenho um pouco de dúvida com relação assim a que história? Que história contar? O que é de interesse do meu aluno? O que ele vai gostar? Também tudo é questão de interesse e de estar motivada pra aquilo né... como eu não tenho motivação eu não sei, por exemplo, te dizer o que o meu aluno tal gostaria assim... ou ahhh esse é um livrinho que o fulano iria gostar! Então falta realmente da minha parte interesse de saber o que ia chamar a atenção deles nessa idade, por exemplo, falta conhecimento pra encontrar material... então eu teria que primeiro me propor, ter motivação pra fazer... [Roberta]*

Roberta informa que possui formação superior em Letras. Embora tenha consciência do quanto os alunos precisam da Hora do Conto, reconhece que sua afinidade com os livros é recente. Ressalta, ainda, que sua dificuldade se relaciona a aspectos do seu perfil e suas experiências prévias com a literatura.

*[...] parece que só um livrinho e fazer um círculo parece assim que aquilo assim, não vai chamar atenção! A impressão que eu tenho é que: Ahh eles não vão dar bola pra esse livro! Então é muito mais pessoal, é uma barreira minha, que eu acho que por não ter sido acostumada, não ter o hábito de ler que eu tenho agora.[Roberta]*

Posteriormente, na segunda entrevista, Roberta retoma as mesmas questões relacionadas à sua dificuldade em propor, planejar e apresentar a contação de histórias para seus alunos. Embora esteja convencida da importância da Hora do Conto para o desenvolvimento da leitura e da escrita e da importância deste momento para a ampliação da criatividade dos seus alunos, Roberta ressalta que não sente prazer na apresentação de narrativas para a sua turma.

*Mas ainda assim não é algo que me dê prazer assim...de planejar, por exemplo eu tenho que planejar essa semana trabalhar uma história com meus alunos. Eu não saberia o que escolher, que título escolher, eu ficaria em dúvida assim... Não sei se é meu grau de exigência assim... não sei se eles não vão gostar...*

A Hora do Conto, para a professora Roberta, se constitui como um espaço de mal-estar. A professora justifica a não realização da Hora do Conto pela ausência de referências na infância de momentos de contação de histórias e pela quantidade de exigências associadas à prática docente. Sisto (2001) sustenta que, ao contar histórias, resgatamos e redimensionamos nossa trajetória, revisitando nossa infância. Quando contamos histórias, de acordo com o autor, revisitamos a infância e reencontramos nossa imaginação.

Quando optamos por contar histórias, optamos por uma série de resgates: recuperar nossa infância e as fogueiras invisíveis que sempre imaginamos, a magia ideal para acender uma história; reencontrar nossos folguedos, medos (por que não?), mitos e, assim, refazer nossa trajetória afetiva; redefinir nossa imagem social diante daquilo que nos tornamos; visitar nossa noção de cidadania para redimensionar nossas crenças na palavra como gesto sonoro capaz de se propagar ao infinito e incitar mudanças; remexer nossa imaginação com cargas sempre maiores de liberdade; recompor o lugar de seres criadores que todos ocupamos no mundo. Tarefas nada simples. Ainda inconclusas, uma vez que seguimos sendo esboços de inúmeros desejos e projetos. E é pelo desejo de falar com os outros que levantamos a voz. (SISTO, 2001, p.26).

Em sua primeira entrevista, a professora Cátia apresenta suas dificuldades na realização da Hora do Conto. Cátia conta ter limitações na realização da Hora do Conto, por desconhecer dinâmicas possíveis de contação de histórias para seus alunos surdos com outras deficiências associadas.

*Às vezes eu sinto limitações, porque eu não conheço muito bem a área dos surdos com outras deficiências... surdos com autismo... então eu gostaria de saber se ele entendeu, porque eu pergunto se ele entendeu... mas eu fico com dúvidas.*

A professora conta que elabora materiais diferenciados, pesquisa recursos e apresenta materiais concretos, mas que o retorno que os alunos surdos com outras deficiências lhe trazem é mínimo. Cátia relata que precisa ficar mais tempo explorando a história e que, enquanto os demais alunos avançam, seus dois alunos com outras deficiências não apresentam o desenvolvimento esperado.

*Então, isso é muito complicado... eu vejo que eu consigo trabalhar muito com os alunos que são só surdos, mas eu sei que a gente precisa respeitar o tempo de cada um, o desenvolvimento cognitivo de cada um e as diferenças... é preciso respeitar. [Cátia]*

Cátia destaca ainda sua dificuldade em buscar informações sobre a prática pedagógica com alunos surdos com autismo. Suas dúvidas com relação à forma de conduzir as aulas interferem na prática de contação de histórias e constitui-se como um fator de mal-estar. A professora ressalta a necessidade de receber formação continuada e informações que esclareçam suas dúvidas.

*Seria bom se os professores pesquisassem, porque eu sinto que eu preciso de ajuda, eu preciso de informação nesse sentido, eu pensei que era só me formar na pedagogia, mas é preciso correr atrás de novas informações, de oficinas sobre autismo... Eu sinto como se eu não soubesse muita coisa... Eu não tenho contato... Então, eu preciso buscar alternativas...e se eu estiver errada? Eu tenho dúvidas sobre o meu trabalho...Eu pergunto para os outros colegas [professores (as)] e eles também não sabem...então FALTA MUITO! Eu pensei que era só me formar na faculdade, e era só isso..., mas sempre tem mais informações, novidades...que a gente tem que procurar.*

Em sua segunda entrevista, Cátia menciona as mesmas dificuldades e revela que, neste ano, não realizou momentos de contação de histórias para seus alunos. Para a professora, falta-lhe a possibilidade de formação na área e de técnicas que a instrumentalize no atendimento de alunos surdos com outras deficiências.

*No ano passado eu fiz um trabalho de contação de histórias bem maior. Esse ano eu praticamente não contei histórias. Eu tentei sentar os alunos em círculo e fazer o aluno autista sentar junto para ver a contação, mas ele não me olha. [Cátia]*

Torres Santomé (2006) entende que a falta de serviços de apoio se constitui como um fator de desmotivação e de mal-estar docente. Os excertos da fala de Cátia sobre suas dificuldades em propor a Hora do Conto para os alunos surdos com outras deficiências associadas encontram respaldo na afirmação do autor. A professora enfatiza a necessidade de subsídios práticos e teóricos para a realização das atividades pedagógicas e para a proposição de contações de história.

Um aspecto fundamental para a contação de histórias é a relação do contador com a língua, no caso, com a língua de sinais. Alguns relatos das professoras relacionam a representação de mal-estar aos esforços de se tornarem fluentes em Libras. Os excertos foram agrupados nesta subseção, em função de um sentimento recorrente de cobrança de conhecimento linguístico e de competência tradutória das histórias.

Débora, na primeira entrevista, assegura que, durante o processo de tradução e de interpretação para Libras, são atribuídos sentidos e significados à narrativa, portanto, para ela, esta é uma prática fundamental. A professora relata ainda que, durante determinada contação de histórias, enquanto Ivone (outra professora) contava a história e apresentava o livro, ela desempenhava o papel de tradutora intérprete. Débora declara que ficava “tentando chamar a atenção dos alunos” em língua de sinais, ou seja, aparentemente a contação e a interpretação para Libras não eram suficientes para manter a atenção dos alunos.

[...] por exemplo, a gente não tava usando, por exemplo, o recurso do Data show, *era só o livro, só a Ivone contando do livro e eu fazendo a interpretação, tentando chamar a atenção...* [Débora]

Ivone refere, em sua primeira entrevista, que sente necessidade de aprofundar sua fluência em Libras, pois a linguagem literária eventualmente apresenta conceitos abstratos ou que exigem estratégias de tradução que a professora declara desconhecer.

[...] Ah sim... o que eu sinto de dificuldade, que eu sinto...*é que eu preciso aprofundar mais a minha fluência em Libras, muitas vezes alguns livros de literatura utilizam de algumas metáforas, ou um texto mais literário, filosófico... e aí tu traduzir isso... esse próprio livro do vento... maravilhoso... só que tinha coisas ali que eu pensava... meu Deus como que eu vou fazer...* [Ivone]

Débora pontua que suas estratégias de tradução e interpretação de Libras se modificam dependendo do público. No caso das crianças, eventualmente é necessário simplificar o texto. Ivone, na sequência, relata que a tradução e a interpretação se constituem nas suas maiores dificuldades. Débora exemplifica o trabalho de tradução realizado por ela, com uma das histórias que contou (traduziu) para os alunos.

[...] é isso mesmo... ela [a história] é mais como uma poesia... Não era uma história [narrativa]: o menino chegou lá em casa... não é uma história... até era, mas, assim “o menino conversava com a

árvore, o menino era o cristalino, cristalino como o cristalino dos olhos... de repente o cristalino sumiu” *Daí era mais difícil, entendeu? Isso é uma questão própria da tradução interpretação, que é gente que tem que... é uma dificuldade nossa, minha também para interpretar.* (Débora)

Cátia menciona, como dificuldades, não só aspectos relacionados ao uso da língua, mas o uso da língua associado a uma prática de contação adequada, ou seja, de uma forma que desperte o interesse e a atenção dos alunos. A professora acredita que sua sinalização é simples e usual e que os alunos não se sentem instigados pelas narrativas apresentadas por ela. Por isso, quando perguntada sobre o que pediria para a fada dos Contos de Fadas, como forma de complementar a sua contação de histórias, a professora faz o relato abaixo transcrito.

*Gostaria de convidar uma pessoa que saiba Língua de Sinais para contar, que saiba mais Língua de Sinais do que eu pra contar...porque eu sou professora (...) simples, e ainda faço a contação de histórias, mas se outra pessoa vem fantasiada e faz uma contação... isso seria perfeito... isso seria o meu sonho!”* [Cátia]

Roberta, em sua segunda entrevista, apresenta outro aspecto sobre a contação realizada por um contador surdo: a habilidade na leitura do português. Até o momento, sempre que era mencionada, a fluência dizia respeito à capacidade de professores ouvintes de expressarem-se em Libras. No entanto, Roberta expõe outra perspectiva, tendo em vista que os livros são publicados em Português, o que exige fluência do contador surdo na leitura para realizar a tradução do texto e, além disso, relacionar-se com a história e com o público que o assiste.

*Às vezes depende da fluência de quem está contando...alguns dos alunos maiores eles leem ... fazem não sei se é o português sinalizado, eles leem direto do livro, daí fica mais difícil para os menores entenderem [...]. Eu senti que não é porque os contadores são surdos que a história vai ficar melhor ou não contada [...] então eu sei que não é porque os contadores são surdos que a atenção vai ser diferente, porque se fosse isso .... Eles estariam sempre prestando atenção... e não. Às vezes eles dispersam... a história não é legal, o contador não é tão fluente assim... o tema mesmo não é o que interessa e eles não se encaixam tanto no trabalho.*

Após esta reflexão, Roberta reavalia seu posicionamento em relação à Hora do Conto, mas coloca-se em seguida na posição inicial de “acomodação”, como ela mesma menciona. Apesar de ter percebido a possibilidade de realização da Hora do Conto, esta professora segue considerando esse um espaço de ausência. Roberta relata a falta de um tema que considere interessante, a ausência de um livro no tamanho adequado e a inexistência de motivação para a realização da contação de histórias para seus alunos.

*Então, quanto a isso [fluência em Libras], eu estou me sentindo melhor porque eu vejo que é um trabalho que eu também posso realizar. Que eu só não realizei porque acabei me acomodando... porque toda quinta-feira tem o grupo lá que faz. Eu acho que o que falta realmente é motivação para procurar, um tema, um livro bem ilustrado, um tamanho bom... eu acho que realmente falta estímulo da minha parte e a gente acaba se acomodando.*

Entre aspectos pessoais, institucionais e linguísticos, a Hora do Conto, para as professoras entrevistadas, configura-se como algo secundário na prática pedagógica. O sentido de acomodação na rotina fica evidente no relato de Roberta que, na segunda entrevista, apresenta a seguinte reflexão.

*Agora eu cheguei a uma conclusão. Na verdade, isso é desculpa que a gente dá para continuar sentada.... Mandando os alunos copiar a data, sei lá ou fazendo algum exercício que tu não tenhas que fazer tanto trabalho... o que é uma pena, ter que dizer isso! [...] **A Hora do Conto está mais envolvida em disponibilizar, encontrar um livro legal, dispor daquele tempo, estar preparada para uma possível rejeição ou não....** Então o que é muito mais fácil? Vamos para nossa rotina... vamos fazer o de sempre. [Roberta]*

Esteve (1999) aponta que, diante da conjuntura de constantes mudanças sociais, os professores tendem a manifestar seus receios frente às propostas de modificação em suas práticas. A argumentação do autor dialoga com o excerto de Roberta, que manifesta um sentido de acomodação em sua prática.

Não é estranho que os professores manifestem receios, insegurança e desconfiança perante as mudanças dos conteúdos curriculares. Alguns opõem-se à mudança por preguiça, numa atitude imobilista, pois não estão dispostos a abandonar matérias que sempre ensinaram. Outros encaram com receio as mudanças curriculares, temendo que se acabe por descurar o estudo das humanidades, convertendo o sistema de ensino num servidor submisso das exigências econômicas e profissionais do sistema de produção. (ESTEVE, 1999, p.106).

A Hora do Conto como espaço de mal-estar apresenta uma representação de obrigação nos depoimentos das professoras, que destoa daquilo que os autores referem sobre esse tema da contação de histórias como um espaço lúdico, de imaginação e de diversão. Quando questionadas sobre o que pediriam a uma Fada dos contos de fada para complementarem sua contação de histórias, as professoras manifestam não apenas suas expectativas em relação à Hora do Conto, mas também aspectos que consideram críticos em sua prática.

A professora Ivone destaca seu desejo de ter mais recursos materiais para promover o encantamento em seus alunos. Além disso, a professora ressalta que seria importante fazer um curso de contação de histórias para a confecção de

materiais que a auxiliassem na Hora do Conto. Por último, a professora destaca a importância de desenvolver a fluência em Libras.

*Eu.... Sabe o que eu pediria? .... Eu sempre sonhei em fazer um curso de contação de histórias, porque lembra... o avental.... Sabe aquelas coisas... assim mais antigas, mas que eu acho lindo! Que, sabe, encantam eles [os alunos]...[...] utilizar mais os recursos, os materiais assim para as minhas contação de histórias.... Eu queria fazer um curso de contação de histórias e saber confeccionar os materiais para estar enriquecendo mais as minhas contações de histórias.... Isso é um sonho que eu tenho ainda. [...]. Sim, ter fluência em Libras, isso nem se conversa... claro!!! Mas assim enriquecer mais. Sabe os recursos de enriquecer, assim, os recursos? Porque tu estás contando história de animais, eu vou estar botando as fantasias.... Eu penso assim que seria bem interessante [Ivone]*

O desejo por mais recursos visuais, fantasias e equipamentos foi recorrente nas falas das professoras Lúcia, Roberta, Larissa e Cátia. Esteve (1994) destaca que a falta de recursos é mencionada em diversos estudos como causa de mal-estar docente. O autor argumenta que constantemente os professores enfrentam a falta de material didático e a carência de recursos para adquiri-los. Neste estudo, a maioria das professoras entrevistadas menciona a necessidade de ter mais recursos para a realização da Hora do Conto, como é possível perceber nos excertos que seguem.

*Acho que trazer contação de histórias um pouquinho para realidade. Porque na contação de histórias tu consegue sonhar ela, tu consegues se envolver e nesse mesmo momento que tu está se envolvendo tu está se caracterizando...[Lúcia]*

*Primeiro, que continuasse esse grupo que existe contando as histórias por mim, mas, se eu tivesse que fazer, por exemplo, eu pediria assim, mais recursos, por exemplo, uma sala legal, com filmadora ... Um ambiente que eu pudesse, que eu tivesse todos os recursos ali pra eu poder usar, fazer ...filmar as esquetes... É assim que chama? Fazer pequenos filmes, depois observar... ter uma TV ... ter um ambiente que eu pudesse ficar ali tranquila, explorar, ficar o tempo que eu quisesse... [Roberta]*

*Então, acho que a fada tinha que me conceder roupas, recursos materiais... bah.... Se a gente pudesse usar mais assim... [Larissa]*

*Meu grande sonho... eu gostaria muito de material visual de enriquecer o material... de trazer material visual, trazer um material muito rico... fantasias, figuras, coisas que realmente trouxessem uma riqueza visual...[Cátia]*

Embora as professoras priorizem os recursos e os materiais na Hora do Conto, Sisto (2001) destaca que, para além dos recursos, fantasias e das imagens, está a capacidade de contar as histórias como uma opção estética, linguística e artística. O autor ainda declara que, para fazer face ao império das imagens prontas, lançam-se as palavras e as palavras tornam-se histórias. Em uma contação,



portanto, a centralidade está na palavra/sinal e na capacidade de narrar a história.

As regras não são fixas, mas a transparência dos recursos utilizados fazem-nos descobrir que é preciso ensaiar muito; que não se pode abrir mão é da qualidade literária dos textos contados; que contar uma história é diferente de dizer ou explicar uma história; que a voz e o corpo precisam contar juntos; que o repertório de um grupo não é garantia de sucesso para outro grupo; que a pesquisa e o conhecimento da literatura fazem a diferença; que a maturidade como leitor crítico é indispensável. (SISTO, 2001, p. 81).

No mesmo sentido, defendo a centralidade da palavra/sinal na contação de histórias. Busatto (2003) explora uma das características mais marcantes do conto: ter seu texto sustentado por imagens que estimulam o imaginário, o qual vai construindo todo o contexto. De acordo com a autora, é tarefa do contador de histórias escolher um texto com qualidades literárias que lhe permitam criar imagens através do imaginário.

Narrar significa traduzir as imagens contidas no texto, para tanto é preciso contar um texto que não seja simplificado e que apresente qualidades literárias. Ter em mãos boas traduções e fugir dos livros que apresentam os contos numa versão simplificada e pobre em imagens verbais é a condição inicial da tarefa do contador de histórias, lembrando que são as imagens que geram o devaneio, nos colocam de frente aos personagens e aos seus estados. (BUSATTO, 2003, p. 53).

Mesmo nos desejos realizados pelas professoras, percebe-se o sentido de falta e de mal-estar, manifestos pela ausência de recursos e pela necessidade de algo externo para complementar a contação de histórias. A Rainha de Copas se apresenta ordenando às professoras que *“cortem-lhe a cabeça!”*, pois não há recursos, materiais e estrutura para a realização da Hora do Conto.

A Hora do Conto como mal-estar se apresenta neste estudo como uma categoria que reúne depoimentos das professoras, relacionando o tempo/espaço da contação de histórias com a representação de desconforto. As imagens do Coelho Branco e da Rainha de Copas evocam as sensações de falta de tempo para o estudo e produção de material e a obrigatoriedade das professoras em ter que priorizar os conteúdos em detrimento ao trabalho literário; na falta de fluência em Libras e Língua Portuguesa, na ausência de recursos e formação e de espaço para debater sobre o assunto. Além destes aspectos, a Rainha de Copas representa as cobranças por parte das famílias, da equipe diretiva das escolas, do sistema educacional, que geralmente culpabilizam os professores por todas as mazelas da educação brasileira.

Diferente do que é narrado sobre a prática de contar histórias e sobre a perspectiva lúdica e estética da literatura, as professoras consideram o planejamento como uma atividade adicional. Além disso, foram apresentados aspectos relacionados à necessidade de ampliação de fluência em língua de sinais, o desejo por mais espaços de formação continuada e tempo para troca de experiências com outros professores sobre estratégias de contação de histórias.

## 6 VIRANDO A PÁGINA - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Senta, que lá vem história!” reúne depoimentos de professoras, no intuito de analisar as representações sobre a Hora do Conto realizadas em Libras. O estudo conta com o relato de oito professoras surdas e ouvintes, que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental em quatro escolas de surdos de Porto Alegre e Região Metropolitana. Através de entrevistas semiestruturadas realizadas em Português e em Libras – dependendo da língua utilizada pelas professoras – as docentes foram convidadas a refletir sobre a importância da contação de histórias em sua prática pedagógica, e a relatar sobre suas estratégias e experiências em relação ao tema.

Durante o estudo, analisei que a Hora do Conto se constitui como um tempo/espço. O nome remete a uma unidade de tempo (*hora*) e representa uma parada nas atividades cotidianas escolares para ouvir ou assistir à sinalização de uma narrativa, mas este momento também se apresenta como um espaço no planejamento e nas práticas das professoras. O que justifica a opção neste estudo pelo pareamento dos termos.

A análise das entrevistas aponta a existência de recorrências nos depoimentos das docentes. A partir do agrupamento das recorrências emergiram cinco categorias analíticas, que indicaram as representações sobre a Hora do Conto como tempo/espço de cultura surda, de interdisciplinaridade, de (in)formação, de protagonismo e de mal-estar.

Para as professoras entrevistadas, a Hora do Conto realizada em língua de sinais é uma oportunidade dos alunos dos Anos Iniciais terem acesso aos artefatos culturais da comunidade surda. A categoria apresenta a experiência de uma das escolas, que propõe aos alunos do Ensino Médio que realizem a contação de histórias para os alunos do Ensino Fundamental. Como justificativa, a professora coordenadora do projeto argumenta que o mérito do projeto está no fato da narrativa acontecer *de igual para igual*.

As professoras destacam o quanto a Hora do Conto, quando realizada por um contador surdo, contribui para a ampliação de vocabulário e desenvolvimento da fluência em língua de sinais. Além disso, é citado pelas docentes que os alunos

surdos, ao terem contato com adultos surdos, no espaço da contação de histórias, desenvolvem perspectivas de futuro e uma visão positiva sobre a surdez.

A experiência do projeto e os argumentos das professoras em torno dos termos cultura, identidade, modelo surdo possibilitam a articulação com os conceitos de identidade e representação a partir das contribuições de Hall (2016), Woodward (2014) e Silva (2014).

A reflexão sobre modelo surdo abre caminho para a apresentação dos títulos das obras apresentadas aos alunos durante o período da pesquisa, bem como para a reflexão sobre os critérios de escolha dos títulos das obras. Das obras citadas pelas professoras, prevalecem os contos de fada clássicos, tais como Cinderela e Chapeuzinho Vermelho – obras estas que são adaptações simplificadas dos Contos.

Os contos de fada têm características que merecem destaque, por exemplo, eles sempre têm uma solução. Nada fica pendente, ou para ser resolvido posteriormente; as narrativas têm início, meio e fim; todo protagonista apresenta uma trajetória de superação e resolução de problemas. Há um problema a ser resolvido e o herói, apesar do sofrimento, encontra a solução, portanto, a mensagem é de que sempre o esforço será recompensado. A presença de seres mágicos que auxiliam na resolução de impasses oferece uma ideia de transcendência e a certeza de um final feliz.

Os contos de fada, especialmente os mais antigos, também ensinam sobre virtudes, comportamentos, moral e sobre o que deve ser evitado. Talvez por oferecerem modelos fixos e polarizados (bondade/maldade; beleza/feiura; riqueza/pobreza), os contos continuem como os títulos mais citados pelas professoras.

A seleção de livros apresentada pelas professoras reforça a ideia da Hora do Conto como um tempo/espaço de (in)formação. Nesta representação da contação de histórias, as professoras relatam utilizar intencionalmente obras e títulos que possibilitem a reflexão sobre hábitos e atitudes, com a finalidade de modificar o comportamento dos alunos. Sisto (2001) reconhece que a literatura infantil avançou nos últimos anos, no entanto a produção de material considerado pedagógico-moralizante segue ganhando espaço no mercado editorial. O autor pontua que os pais transferem para os livros a responsabilidade de educar e de ensinar valores aos seus filhos e, nesse caso, isso acontece de forma dicotomizada e dogmática.

As considerações de Sisto (2001) ancoram a concepção de Hora do Conto como tempo/espaço de (in)formação. Nos depoimentos, as professoras manifestam preocupação com a falta de acesso dos alunos às informações que circulam na sociedade. Por ser a Libras a língua de instrução dos alunos surdos, os professores preocupam-se em debater as demandas sociais, produzindo materiais traduzidos e promovendo o acesso à informação. As docentes apresentam estratégias que associam o momento da contação de histórias às ações de leitura de periódicos e jornais para os alunos.

Tais ações são válidas e merecem destaque enquanto práticas de letramento, no entanto, não substituem o contato com o texto literário enquanto objeto cultural, linguístico e estético. O fato das professoras narrarem tais práticas como estratégias de contação de histórias demonstra o quanto o tempo/espaço da Hora do Conto se confunde com as práticas de ensino de Português.

A contação de histórias se confunde com as práticas de leitura em sala de aula e serve como dispositivo para o trabalho com outros conteúdos e outras áreas do conhecimento. Sem exceção, as professoras destacam o caráter interdisciplinar da Hora do Conto, como uma possibilidade de ensino principalmente de vocabulário em Português. As recorrências sobre o uso da literatura como pretexto para o ensino de um conceito ou em uma determinada data comemorativa possibilita, neste estudo, a criação da categoria Hora do Conto como tempo/espaço de Interdisciplinaridade.

As professoras elegem palavras básicas das histórias para ampliar o vocabulário e para desenvolver posteriormente na produção de atividades escritas. Uma das professoras escolhe o texto e antecipa o vocabulário –que julga que seus alunos desconhecem – e produz material deixando-o como uma “*carta na manga*”.

O trabalho interdisciplinar é favorável à produção do conhecimento. O estudo aqui apresentado reconhece e comprova pelas narrativas das professoras entrevistadas, o quanto as ações interdisciplinares associadas à literatura favorecem a compreensão dos conteúdos e a ampliação de conceitos. No entanto, faz-se necessário considerar como critérios os atributos estéticos e linguísticos das obras. Apresentar uma obra com linguagem simplificada e resumida, pelo fato de que ela apresenta o mesmo tema que está sendo desenvolvido, pode não oferecer aos alunos elementos para o aprofundamento da reflexão e, em última instância, pode dispersar o interesse dos alunos. Abramovich (1997) adverte que, muitas vezes, sob

o pretexto de trabalhar determinado elemento gramatical, estilhaça-se a história, não se aprofundam os conceitos, não se analisa o estilo de escrita do autor e não se amplia a interpretação sobre a história.

A preocupação das professoras entrevistadas com o ensino do Português justifica-se pela necessidade de um trabalho pedagógico pautado por práticas bilíngues. Algumas professoras indicam como principal objetivo da Hora do Conto o estímulo às habilidades de leitura e escrita. No entanto, ao relatarem suas práticas, relacionam a leitura à compreensão de palavras e avaliam seus alunos por meio de ditados. Centralizam a interpretação do texto no estabelecimento da relação palavra/sinal.

Na categoria Hora do Conto como tempo/espço de interdisciplinaridade também são apresentadas considerações sobre o trabalho com o paratexto. Embora o presente estudo não tenha como foco as práticas de leitura e de escrita, percebo que o atravessamento das temáticas é significativo para as professoras. Portanto, a partir das contribuições de Hunt (2010) e de Smith (1991), pretendo contribuir para a proposição de um trabalho que desafie os alunos a buscarem informações sobre questões nos textos, oferecendo-lhes experiências significativas e que ampliem suas habilidades e compreensão sobre a prática de leitura.

As docentes, ao longo das entrevistas, manifestam que a Hora do Conto é um tempo/espço de protagonismo dos alunos. Muitos foram os relatos de alunos que assumem a contação de histórias e participam ativamente desse momento. No projeto desenvolvido pela professora Larissa, os alunos do Ensino Médio têm a responsabilidade de escolher o livro, planejar e realizar a contação de histórias. Nesta categoria, foram apresentados também aspectos teóricos a partir das contribuições de Sisto (2001), Abramovich (1997) e Busatto(2003) sobre a importância do planejamento e da preparação da Hora do Conto. Abramovich (1997) salienta que a leitura para uma criança desenvolve sua criticidade. A partir disso, ela pode pensar, duvidar, questionar e mudar de opinião. Portanto, a contação de histórias pode representar um momento/lugar ativo de protagonismo e de autodescoberta.

A última seção, apresentada neste estudo, é a Hora do Conto como espço/tempo de mal-estar. Apesar de a contação de histórias sempre ser relacionada ao imaginário e ao lúdico, para algumas professoras entrevistadas, a Hora do Conto constitui-se como uma obrigação, associada a algo que não dá

prazer. O estudo não se propôs a analisar as razões do desconforto das professoras em relação à contação de histórias, mas foi possível agrupar as narrativas, fazendo emergir duas subseções: aspectos relacionados ao tempo escolar e aspectos relacionados a um espaço de dificuldades.

As professoras afirmam que não há tempo para o planejamento e, muitas vezes, o calendário escolar e mesmo de eventos externos à escola interferem na prática de contação de histórias. As professoras associam a falta de tempo ao desconforto, pois gostariam de realizar a Hora do Conto de forma mais elaborada e com materiais diversificados. No entanto, afirmam que não há tempo para o planejamento, nem para participação em eventos de formação na área.

Com relação ao espaço de dificuldades, foram associados aspectos pessoais, como experiências prévias (negativas) com a literatura; dificuldades com relação à expressão em língua de sinais – aspecto este levantado mesmo por professoras surdas; dúvidas sobre critérios de escolha de obras e estratégias de contação de histórias; pressão externa pela priorização dos conteúdos em detrimento do trabalho literário e falta de recursos. Os excertos nesta seção impactam por seu conteúdo e expõem a realidade sobre a prática dos professores entrevistados. As falas dos docentes apontam para uma representação de falta e de ausência. Falta motivação, recursos, formação, tempo, conhecimento e estratégias.

As justificativas apresentadas para a não realização da Hora do Conto passam por essa representação de mal-estar. Embora as professoras entrevistadas reconheçam os méritos do uso da literatura infantil e a importância da contação de histórias, poucos foram os resultados de uma prática efetiva e contínua nesse sentido. Com exceção do projeto desenvolvido pela professora Larissa – que no seu segundo ano de execução apresenta sinais de desgaste e aponta para uma reformulação em sua dinâmica – não há nas demais escolas pesquisadas uma diretriz sobre o trabalho com a literatura infantil.

A contação de história enquanto atividade de encontro, compartilhamento e aprendizado parece ter sido descolada das práticas escolares que priorizam (ainda) os conteúdos. Embora não se constituísse como objetivo da pesquisa, foram analisados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas e nestes documentos não foram encontrados menções à Hora do Conto, ou a projetos de contação de histórias. Embora os documentos das escolas afirmem adotar práticas bilíngues em suas propostas pedagógicas, percebo que há uma hegemonia da palavra escrita

sobre o sinal. É a palavra escrita que escolhe o conteúdo a ser estudado, que determina o livro a ser lido e que avalia no ditado o conhecimento válido. Historicamente, a escrita representa poder e status social, no entanto, em se tratando de uma proposta pedagógica bilíngue, faz-se necessário repensar tais práticas.

Ao finalizar este estudo, ressalto que a intenção não é apontar uma prática de contação de histórias ideal. Pelo contrário, a intenção é evitar as receitas prontas e apontar diferentes representações sobre a temática. A partir das análises realizadas acredito ter desenvolvido o problema de pesquisa desta investigação. Mediante o agrupamento das entrevistas com as professoras, foi possível encontrar cinco agrupamentos analíticos mencionados ao longo do trabalho.

A análise das representações sobre a Hora do Conto em língua de sinais oportuniza uma compreensão sobre as práticas de ensino e de uso da literatura nas escolas de surdos que participaram do estudo. Constatado neste estudo o quanto a contação de histórias feita em língua de sinais pode contribuir para o desenvolvimento dos alunos surdos, em termos linguísticos, afetivos e sociais, e, por outro lado, o quanto esta prática é relegada a um segundo plano nas escolas de surdos participantes da pesquisa. O descolamento da contação de histórias do cotidiano escolar, o contato com histórias de forma esporádica, a falta de acesso a livros com qualidade literária e com temas diversificados, podem representar para os alunos – surdos ou ouvintes – um cerceamento de direitos e de possibilidades.

Destaco como diferencial neste estudo a identificação de aspectos que relacionam a Hora do Conto em língua de sinais ao mal-estar docente. Embora haja pesquisas e publicações sobre os temas, a articulação de ambos oferece-nos a possibilidade de repensarmos as práticas docentes, as relações interpessoais e o uso do tempo nas escolas de surdos. Acredito ser esta uma contribuição para área da educação, pois aponta para a necessidade de reflexão sobre o espaço escolar e sobre as relações que ali se estabelecem.

A articulação entre a contação de histórias em língua de sinais e o mal-estar docente apresenta-se como possibilidade de desdobramento e de continuidade da pesquisa. Além disso, aspectos que não foram contemplados ou aprofundados como as dinâmicas de contação de histórias realizadas, o espaço da literatura na escola bilíngue, o *status* da literatura surda na escola de surdos e a análise detalhada dos



livros escolhidos podem constituir novas investigações e dar continuidade ao estudo sobre o tema.

Neste momento, em que me proponho a virar a página, retorno à história de Alice, e convido ambas, Alice e a Lagarta Azul, a fazerem parte das minhas considerações finais.

- Quem é você? Perguntou a Lagarta para Alice.
- Eu mal sei neste exato momento... pelo menos sei quem eu era quando me levantei esta manhã, mas acho que já passei por várias mudanças desde então. (CARROLL, 2002, p. 45)

Assim como Alice, constato que *muitas foram as mudanças desde que* me propus a investigar as representações das professoras sobre a Hora do Conto. O estudo oportunizou um mergulho em um universo de histórias: histórias das professoras e suas experiências, histórias literárias e, claro, a minha própria história. Nesse processo de imersão e no contato com tantas narrativas, algumas personagens aceitaram o convite para ilustrarem e dialogarem comigo nas análises apresentadas. Não poderia ser diferente! Cada personagem que aqui esteve, contribuiu com sua história para a reflexão, e me apontou caminhos, semeou ideias, me ensinou o valor das palavras, me fez sair do chão do senso comum, me desafiou a me reinventar, me estimulou a valorizar o tempo.

Assim como Alice durante esse percurso, aprendi a pensar em seis coisas impossíveis antes do café da manhã, encolhi e estiquei, por diversas vezes, frente aos desafios da pesquisa e ao final concluo que: “a *única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível*” (CARROLL, 2002, p. 37).

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Funny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.

ALBERTI, Verena. **Ouvir Contar: textos em História Oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2004.

ALBERTON, Bruna Fagundes. **Discursos curriculares sobre educação matemática para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2015, 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/115736>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

AMORA, Antônio Soares. **Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 2009.

BAHAN, Bem. Face-to-Face. Tradition in American Deaf Community – Dynamics of the Teller, the Tale, and the Audience. In: BAUMAN, H-Dirkseen; NELSON, Jenifer; Rose, Heidi M. **Signing the Body Poetic: Essays on American Sign Language literature**. Califórnia: California Press, 2006.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas C. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento – evitando confusões. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes: 2002. p. 17-36.

BETTELHEIN, Bruno. **A psicanálise dos contos de fada**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

BONIN, Iara Tatiana; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O humor na literatura infantil: um estudo sobre leitura e apropriação de recursos humorísticos por crianças dos anos iniciais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 3, p. 869-890, set./dez., 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2012v30n3p869/24385>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

BOSSE, Renata OhlsonHeinzelmann. **Pedagogia cultural em poemas da língua brasileira de sinais**. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 121 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em:

<<http://hdl.handle.net/10183/98601>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

BUSATTO, Cléo. **Contar e Encantar** – pequenos segredos da narrativa. Petrópolis: Vozes, 2003.

CALDAS, Ana Luiza Paganelli. **O filosofar na arte da criança surda**: construções e saberes. Porto Alegre: UFRGS, 2006, 123 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/8735>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CARRANCA, Adriana. **Malala**, a menina que queria ir à escola. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2015.

CARROLL, Lewis. **Alice**: edição comentada. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COLOMER, Teresa. **Introducción a la literatura infantil y juvenil**. Madrid: Síntesis Educación, 1999.

CONDE, Narriman Rodrigues. **Os contos de fadas na sala de aula**: um diálogo com textos de crianças. Campinas: UNICAMP, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000102758>>. Acesso em: 03 abr. 2015.

CORRÊA, Solange Maria Nunes. Do prazer de ouvir para o prazer de ler: a hora do conto. In: SOUZA, Doris Helena de et al. (Org.). **Conexões Educativas**: ensinar e aprender para além do que se vê. Porto Alegre: SMED, 2006. p. 141-147.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais e educação – um panorama. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 107-120.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p.36-61, maio/ago., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a03>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções

Culturais Ltda., 1999.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br> > Acesso em 01 mar de 2017.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. Análise da conversação. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**, v.2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-99.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade e Educação bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999.

DISNEY, WALT. **Peter Pan**. São Paulo: Círculo do Livro, 1996. Coleção Clássicos Disney.

EICHENBERG, Renata Cavalcanti. **De mãos dadas com a leitura: a literatura infantil nos anos iniciais**. Porto Alegre: Mediação, 2016.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Sobre os desafios atuais à prática em Estudos Culturais: uma autonarrativa. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p.101-134.

ESTEVE, José M. **El malestar docente**. Barcelona: Paidós, 1994.

ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, Laura Ceretta. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, Curitiba, n. spe-2, p. 51-69, 2014. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602014000600005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 set. 2015.

FOLLADOR, Simone Fátima Halabura. **Do sabor de contar histórias ao saber sobre a história para o ouvinte: estudo sobre a contribuição da contação de histórias ao desenvolvimento do pensamento na criança**. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/49019>>. Acesso em:

03 abr. 2015.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

GARCIA, Bárbara Gerner. Defesa da língua de sinais e do direito à educação bilíngue. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes: 2002. p. 64-89.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Jovens e juventudes: consensos e desafios. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 1, p. 25-42, jan./abr. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/agend/Downloads/2909-11306-1-PB.pdf> . Acesso em 01 mar.2017.

GROSSBERG, Lawrence. Existe Lugar para os intelectuais no novo radicalismo? Três paradigmas. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p.21-65.

HALL, Stuart. A Centralidade da Cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez.,1997. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto\\_stuart\\_centralidadecultura.doc](http://www.ufrgs.br/neccso/word/texto_stuart_centralidadecultura.doc)>. Acesso em: 21 mar. 2016.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

JOÃO e o Pé de Feijão. Blumenau: Todolivro, 1986. Coleção histórias encantadas.

KARNOPP, Lodenir Becker. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. **Cadernos de Educação**. Pelotas, FAE/UFPEL, n.36, 155-174, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1605/1488>>. Acesso

em: 05 nov. 2014.

KARNOPP, Lodenir Becker; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Produção, circulação e consumo da cultura surda brasileira. In: \_\_\_\_\_. **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

KUCHENBECKER, Liége Geméli. **O Feijãozinho Surdo**. Canoas: Ed. ULBRA, 2009.

LADD, Paddy. **Em busca da surdidade**. Vol. 1. Colonização dos surdos. Lisboa: SurdUniverso, 2013.

LAJOLO, Marisa. **Literatura**: leitores & leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

LESTRADE, Agnes de. **A grande fábrica de palavras**. Belo Horizonte: Aletria Editora, 2010.

MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos universais desde cedo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MORGADO, Marta. Literatura em língua gestual. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda**: produções culturais de surdos em língua de sinais. Porto Alegre: UFRGS, 2011, 132 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/32311>>. Acesso em: 30 maio 2015.

MÜLLER, Janete Inês. **Marcadores culturais na literatura surda**: constituição de significados em produções editoriais surdas. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/56395>>. Acesso em: 30 maio 2015.

PEREIRA, Karina Ávila; KLEIN, Madalena. Educação de Surdos: um estudo da variação linguística da língua brasileira de sinais- libras em escolas de surdos. In:

COELHO, Orquídea; KLEIN, Madalena. **Cartografias da surdez**: Comunidades, línguas, práticas e pedagogia. Porto: Livpsic, 2013.

PEREIRA, Mara Elisa Matos. Origem e problemáticas da literatura infanto-juvenil. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Literatura infanto-juvenil**. Curitiba: Ibpex, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**, [S.l.], p. 143-157, ago. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37236>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

PERLIN, Gládis; REIS, Flaviane. SURDOS: cultura e transformação contemporânea. In: PERLIN, Gládis; STUMPF, Mariane (Org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: CRV, 2012. p. 29-46.

PERLIN, Gládis; STROBEL, Karin. História cultural dos surdos: desafio contemporâneo. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial n. 2, p. 17-31, 2014. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/37011>>. Acesso em: 29 jun. 2015.

PINÓQUIO. São Paulo: Todolivro, [1997]. Coleção Clássicos Todolivro.

PIRES, Sergio Fernandes Senna; BRANCO, Angela Uchoa. Protagonismo infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais. **Paidéia** (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 17, n. 38, p. 311-320, Dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2007000300002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 22 nov. 2016.

POKORSKI, Juliana de Oliveira. **Representações na literatura surda**: produção da diferença surda no curso de letras-libras. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 148 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/107941>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

RAMOS, Ana Cláudia. **Contação de histórias**: um caminho para a formação de leitores? Londrina: UEL, 2011, 136 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011. Disponível em: <[http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011\\_-\\_RAMOS\\_Ana\\_Claudia.pdf](http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011_-_RAMOS_Ana_Claudia.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2015.

ROSA, Fabiano Souto. Literatura surda: criação e produção de imagens e textos. **Educação Temática Digital**, Campinas, v.7, n.2, p.58-64, jun. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/791>>. Acesso em: 23 ago. 2015.

SILVA, Antonieta Mírian de Oliveira Carneiro; SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Letramento Literário na escola: desafios e possibilidades na formação de leitores. **Revista Eletrônica de Educação de Alagoas**, v.1, n. 1, p. 92-101, 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA\\_Antonieta%20Silva\\_Maria%20Silveira.pdf](http://www.educacao.al.gov.br/reduc/edicoes/1a-edicao/artigos/reduc-1a-edicao/LETRAMENTO%20LITERARIO%20NA%20ESCOLA_Antonieta%20Silva_Maria%20Silveira.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2015.

SILVA, Erika Vanessa de Lima. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais**. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/79675>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

SILVA, Tânia dos Santos Alvarez da; BOLSANELLO, Maria Augusta. Atribuição de significado à escrita, por crianças surdas usuárias de língua de sinais. **Educar em Revista**, [S.l.], p. 129-142, ago. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/37020>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel; SILVEIRA, Carolina Hessel; BONIN, Iara Tatiana. Literatura infantil do século XXI: surdez e personagens surdos. In: KARNOPP, Lodenir; KLEIN, Madalena; LUNARDI-LAZZARIN, Márcia (Org.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações e provocações. Canoas: Ed. ULBRA, 2011.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II**: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 2005. p. 7-32.



SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

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

SOMACAL, Adriana de Moura. **Memória na ponta dos dedos**: sistematização de práticas de teatro com surdos. Porto Alegre: UFRGS, 2014, 128 p. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/104546>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

SOVIK, Liv. Para ler Stuart Hall. In: HALL, Stuart. **Da diáspora** - identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. p.9-21.

STOBÄUS, Claus; MOSQUERA, Juan José; SANTOS, Bettina Steren dos. Grupo de Pesquisa mal-estar e bem-estar na docência. **Educação**, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. especial, p. 259-272, out. 2007. Disponível em: <[http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo\\_de\\_Pesquisa\\_mal\\_estar\\_e\\_bem\\_estar\\_na\\_docencia.pdf](http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/8580/2/Grupo_de_Pesquisa_mal_estar_e_bem_estar_na_docencia.pdf)>. Acesso em: 21 dez. 2015.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.

SPERB, Carolina Comerlato. **O ensino da língua portuguesa no atendimento educacional especializado (AEE) para surdos**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, 137 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/49812>>. Acesso em: 24 mar. 2015.

THOMA, Adriana da Silva. A afirmação da diferença e da cultura surda no cenário da educação inclusiva: desafios para o currículo. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação**: desafios atuais. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 205-217.

THOMPSON, Kenneth. Estudos Culturais, e educação no mundo contemporâneo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. Canoas: Ed. ULBRA, 2011. p. 17-40.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **La desmotivación del profesorado**. Madrid: Ediciones Morata, 2006.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, Ago. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 21 nov. 2016.

VILELA, Ana. **Trem bala**. 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=TEjqASLuRGw&feature=youtu.be>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2014. p.7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. (Re)inventando a educação a partir dos Estudos Culturais: notas sobre a articulação desses campos no ambiente universitário gaúcho. In: SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (Org.). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Canoas: Ed. ULBRA, 2012. p. 111-134.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Professoras que as histórias nos contam**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-46.

Neste trabalho foi utilizada como letra capitular de algumas seções a fonte "Carmencita", disponível em: <<http://www.netfontes.com.br/view.php/carmencita.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – PROFESSOR(A)**

Pesquisa de Mestrado: “Senta, que lá vem história!” Representações de docentes sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais.

Responsável: Celina Nair Xavier Neta

Professora Orientadora: Dra. Lodenir Becker Karnopp (pesquisadora responsável)

**NATUREZA DA PESQUISA:** A pesquisa tem como objetivos:

Objetivo Geral: analisar as representações dos docentes das escolas de surdos sobre a Hora do Conto em Língua Brasileira de Sinais. Objetivos específicos da pesquisa: (a) Entrevistar professores que atuam em escolas de surdos de Porto Alegre e Região Metropolitana, coletando as experiências de contação de histórias. (b) Identificar as representações das professoras sobre a Hora do Conto. (c) Estabelecer relações entre o referencial teórico já existente sobre a contação de histórias na modalidade oral e as práticas de contação de histórias infantis sinalizadas, realizadas nas escolas de surdos.

**PARTICIPANTES DA PESQUISA.** Participarão da pesquisa 08 professores de 04 escolas de surdos da Região Metropolitana de Porto Alegre.

**ENVOLVIMENTO NA PESQUISA.** As atividades da pesquisa envolverão entrevistas semiestruturadas com professores, como também observações do cotidiano escolar, nos momentos de Hora do Conto, que serão registradas em um diário de campo. As entrevistas filmadas e fotografadas servirão apenas para análise dos pesquisadores. Os nomes das escolas e dos participantes serão preservados e não haverá nenhum custo para os mesmos.

**RISCOS E DESCONFORTO.** A participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos, cf. Resolução 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum procedimento oferece riscos à dignidade dos participantes. A qualquer momento, se algum participante da pesquisa decidir interromper sua participação, sua vontade será acatada, sem qualquer prejuízo de qualquer espécie para o mesmo.

**CONFIDENCIALIDADE.** Os dados coletados não serão identificados e haverá sigilo quanto ao nome dos participantes da pesquisa assim como das escolas envolvidas, já que o objetivo da pesquisa é traçar um panorama das produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue. As filmagens e trabalhos realizados serão armazenados por 5 anos, pela pesquisadora, Todas as medidas para assegurar a confidencialidade do material serão garantidas.

**BENEFÍCIOS.** Ao participar da pesquisa, os participantes terão apenas benefícios de caráter educativo, como acesso aos resultados da pesquisa e atividades pedagógicas planejadas e coerentes com a programação educativa da instituição.

**PAGAMENTO.** Os participantes da pesquisa não terão qualquer tipo de despesa para dela participar, assim como não receberão nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após esses esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre, para que você participe dessa pesquisa.

Para isso, preencha, por favor, os itens que seguem:

#### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, aceito participar desta pesquisa.

---

Nome do(a) professor(a)

---

Assinatura do(a) professor(a)

Telefone e e-mail da responsável pela pesquisa Celina Nair Xavier Neta (51) 8466-5794 celinaxavier67@gmail.com