

Conto e reconto de histórias para crianças surdas: mapeando estratégias, técnicas e objetos

*Storytelling and retelling for deaf children: mapping strategies,
techniques and objects*

*Cuentos y recuentos de historias para niños sordos: mapeo de
estrategias, técnicas y objetos*

Cristiane Correia Taveira
Instituto Nacional de Educação de Surdos
cristianecorreiataveira@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9626-4921>

Claudia Pimentel
Instituto Nacional de Educação de Surdos
prof.claudiapimentel@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8154-3207>

Luiz Alexandre da Silva Rosado
Instituto Nacional de Educação de Surdos
alexandre.rosado@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2702-5617>

RESUMO

Realizamos pesquisa-ação voltada ao projeto de leitura compartilhada, aplicando com grupos de crianças surdas da Educação Infantil do INES. Reunimos estudos de composição visual e princípios de leitura compartilhada abarcando cinco caracterizações: espaço/tempo de aplicação, relação receptor e emissor, etapas do conto de histórias e objetos utilizados. Criamos ambiência favorável aos leitores visuais objetivando a compreensão da sequencialidade de imagens e textos. Os dados obtidos entre 2015 e 2019 (oito histórias infantis) são abordados em três dimensões: livro ilustrado e cenário no conto de história; arte sequencial e ação de narrar; letramento visual e matrizes de linguagem. Concluímos que os elementos utilizados para a leitura desenvolvem sensorial e comunicativamente a interação com o texto. As crianças surdas tornam-se leitoras se as levarmos a fazerem demonstrações de suas apropriações. Usamos objetos multissensoriais (ex: livro ilustrado), objetos híbridos (ex: vídeo digital para o reconto) e cenografia para a teatralização.

Palavras-chave: Contação de histórias. Pedagogia visual. Material didático multissensorial. Leitura compartilhada.

ABSTRACT

We carried out action-research focused on the shared reading project, applying it with groups of deaf children from INES Early Childhood Education. We gathered visual composition studies and shared reading principles covering five characterizations: space/time of application, receiver and sender relationship, storytelling stages and objects used. We created a favorable environment for visual readers aiming to understand the sequentiality of images and texts. The data obtained between 2015 and 2019 (eight children's stories) are approached in three dimensions: illustrated book and scenario in the story tale; sequential art and narration action; visual literacy and language matrices. We conclude that the elements used for reading develop sensorial and communicative interaction with the text. Deaf children become readers if we make them demonstrate their appropriations. We use multisensory objects (eg illustrated book), hybrid objects (eg digital video for the retelling) and scenography for the theatricalization.

Keywords: *Storytelling. Visual pedagogy. Multisensory teaching material. Shared reading.*

RESUMEN

Realizamos una investigación acción centrada en el proyecto de lectura compartida, aplicándolo con grupos de niños sordos de las áreas de Educación Infantil del INES. Reunimos estudios de composición visual y principios de lectura compartidos que cubren cinco caracterizaciones: espacio/tiempo de aplicación, relación receptor y emisor, etapas de narración y objetos utilizados. Creamos un ambiente propicio para los lectores visuales con el objetivo de comprender la secuencialidad de imágenes y textos. Los datos obtenidos entre 2015 y 2019 (ocho cuentos infantiles) se abordan en tres dimensiones: libro ilustrado y escenario narrativo; arte secuencial y acción narrativa; alfabetización visual y matrices de lenguaje. Concluimos que los elementos utilizados para la lectura desarrollan interacción sensorial y comunicativa con el texto. Los niños sordos se convierten en lectores si los hacemos demostrar sus apropiaciones. Utilizamos objetos multisensoriales (ej. libro ilustrado), objetos híbridos (ej. vídeo digital para el recuento) y escenografía para la teatralización.

Palabras clave: *Narración de cuentos. Pedagogía visual. Material didáctico multisensorial. Lectura compartida.*

Introdução

Em nosso grupo de pesquisa¹, produzimos materiais didáticos e comunicacionais, de baixa e de alta tecnologia, visando atender a comunidade surda. Dentre algumas das iniciativas que visam a resolução de problemas práticos encontrados em nosso dia a dia institucional, estão as contações de histórias em Libras para crianças surdas no INES.

Durante as disciplinas de Educação Bilíngue, pertencentes à matriz curricular do curso de Pedagogia do Departamento de Ensino Superior do INES, são produzidos por ano, em média, dois conjuntos de objetos para contação de histórias, sendo eles basicamente:

¹ Mais informações sobre nosso grupo de pesquisa, assim como sobre os trabalhos já desenvolvidos e publicados, acessar: <https://edumidiascomunidadesurda.wordpress.com/>

objetos multissensoriais, que incluem o livro selecionado e adaptado para a contação de histórias, objetos híbridos, como o vídeo digital criado para o conto e reconto da história, e a cenografia e vestuário para a teatralização da história e criação de sua ambiência.

Em nossas contações de histórias, nos baseamos em princípios já definidos em pesquisas norte-americanas cujo objetivo era a contação de histórias por pais ouvintes para seus filhos surdos, o chamado Shared Reading Project (Projeto de Leitura Compartilhada)² que propôs 15 princípios de Leitura Compartilhada. Nossa pesquisa, portanto, amplia o debate já iniciado sobre a importância do conto de história e da leitura compartilhada para surdos em ambiente escolar (LEBEDEFF, 2004, 2007, 2011, 2015).

Esses 15 princípios foram adaptados para que os alunos do curso de graduação em Pedagogia do INES pudessem contar, em Libras, histórias para grupos de crianças surdas no Serviço de Educação Infantil (SEDIN) do Colégio de Aplicação do INES. Conversamos com professores do Departamento de Ensino Básico (DEBASI), onde encontra-se este Colégio de Aplicação, de modo a oferecer o conto e reconto de histórias para as crianças surdas. Todo o material utilizado após testagens e uso no conto de histórias foi doado a estes professores, na intenção de que as crianças surdas do SEDIN pudessem experimentá-los novamente, recontando as histórias, e que os professores pudessem reutilizá-los com outras turmas. O projeto oportuniza o conto e reconto até atingir a leitura da história contida em sua paginação respeitando a sequencialidade de imagens e textos.

É importante esclarecer a relação adulto-criança, pois o cerne da proposta original norte-americana³, o Shared Reading Project, é de um adulto contando histórias para uma criança, em ambiente familiar. No caso do INES, as crianças surdas do SEDIN (receptoras das histórias) formam grupos com diversos níveis de aquisição da Libras, portanto não simétricos e com características plurais. Nesse grupo de crianças surdas incluem-se alunos com baixa visão, surdocegueira, deficiência física, pertença ao espectro autista e variadas condições de imersão na comunidade surda e com habilidades comunicativas diversas

² Projeto que teve origem em escola de surdos no Havaí ao depararem-se com dados de que nenhum dos pais ouvintes liam livros para os filhos surdos. Foi implantado nos Estados Unidos pelo *Laurent Clerc National Deaf Education Center*, da *Gallaudet University*, a partir da padronização de princípios para o “*Shared Reading Program*” (LEBEDEFF, 2007, 2011).

³ A padronização do “*Shared Reading*” inclui “estratégias surdas” de conto de histórias que são repassadas por um tutor surdo em 15 visitas aos lares com crianças surdas com níveis baixos de letramento devido a pais, avós, irmãos, cuidadores ouvintes que precisam de treinamento para contar histórias em língua de sinais. O relatório de pesquisa fora publicado por Delk e Weidekamp (2001) da *Gallaudet University's - Laurent Clerc National Deaf Education Center*. O projeto em sua origem foi desenvolvido por David Schleper, Jane Fernandes e Doreen Higa, em 1993, na *Hawai Center for the Deaf and Blind*. Posteriormente, em 1999, padronizou-se o projeto pela *Gallaudet University* para expansão do mesmo.

diante dos diferentes graus de estímulo de familiares e de cuidadores. As condições diversificadas, principalmente de crianças de origem rural, com baixa expectativa de atividades de leitura em casa, foram detectadas no projeto norte-americano (DELK e WEIDEKAMP, 2001), se percebendo o equivalente na realidade do Estado do Rio de Janeiro, com os seus municípios afastados dos centros metropolitanos.

Neste trabalho com crianças surdas no INES, visamos propiciar a compreensão da sequencialidade da história narrada durante o conto. Essa compreensão deve ser norteada pelos 15 princípios de Leitura Compartilhada e, sempre que se assegura a exploração lúdica do objeto livro, por meio da língua de sinais, essa sequência pode ser percebida através das ilustrações e do texto escrito.

Com os alunos de graduação em Pedagogia do DESU/INES, surdos e ouvintes bilíngues adultos, desenvolvemos durante as disciplinas de Educação Bilíngue algumas das estratégias para o uso do Shared Reading em nosso contexto institucional de educação infantil no SEDIN. Trabalhamos no aprofundamento dos 15 princípios de Leitura Compartilhada, cruzando com as características de pedagogias surdas e visuais mapeadas por Ladd e Gonçalves (2011)⁴, com destaque para os seis estágios de aplicação mapeados por estes autores, assim como as marcas epistemológicas e ontológicas dessas pedagogias e suas propriedades, ressaltando principalmente os seus traços fenomenológicos em consonância com traços em grupos culturais surdos.

Nesta síntese dos 15 princípios de Leitura Compartilhada, adaptada por nós a partir de Lebedeff (2007) e exposta a seguir, nos atentamos neste artigo aos tópicos número dois e quatro (destacados em negrito) por incidirem sobre o objeto livro e os materiais de cenografia (concebidos como materiais didáticos) que compõe a ambiência criada para o conto e reconto de histórias com crianças surdas em nossa experiência no INES. Vejamos então os 15 princípios:

1. Traduzir histórias usando a língua de sinais.	Alerta-se sobre a necessidade de focalizar em conceitos, ou seja, não é uma tradução literal, palavra a palavra. Ao mesmo tempo, há a ênfase na utilização do alfabeto digital (datilologia) para soletrar palavras novas.
2. Manter ambas as línguas visíveis.	O adulto certifica-se que as crianças visualizem tanto a língua de sinais quanto a língua escrita, assim como as ilustrações. É necessário que a criança perceba o livro como fonte da história

⁴ Ladd e Gonçalves (2011) trazem dados de uma pesquisa longitudinal, ocorrida em três localidades - Brasil, Estados Unidos e Reino Unido - em que traçam semelhanças nas didáticas de surdos, o que denominam Pedagogias Surdas e Visuais próprias de grupos culturais surdos; dentre as características destacam-se alguns *traços fenomenológicos*, os *Seis Estágios de aplicação* e as *marcas epistemológicas e ontológicas das pedagogias surdas*.

	contada.
3. <i>Elaborar sobre o texto.</i>	Destaca-se a importância de serem adicionadas explicações (comentários, expressões, mais explicações) sobre o texto para fazê-lo mais compreensível.
4. <i>Reler as histórias numa perspectiva a partir do “conto de história” para, depois, fixar-se a “leitura de história”.</i>	Sugere-se que o leitor “conte a história” nas primeiras vezes e, aos poucos, ao perceber que a criança realmente compreendeu o enredo (tema, personagens), o leitor/narrador, lentamente, focaliza mais e mais no texto e nas imagens, página a página, obedecendo a sequência.
5. <i>Seguir a liderança da criança.</i>	Muitas vezes, a criança quer ler apenas uma pequena parte do livro, pular páginas, por isso, sugere-se que, no início, é importante seguir a vontade da criança.
6. <i>Tornar explícito o que está implícito.</i>	É de extrema importância discutir com a criança os significados que estão implícitos, para auxiliá-la a elaborar inferências, deduzir o que está acontecendo e perceber as interpretações possíveis para as cenas.
7. <i>Ajustar o local do sinal para adequar à situação da história.</i>	O contador ou narrador usa de liberdade e criatividade para a localização da realização do sinal: realizar o sinal na página do livro, realizar no corpo da criança. E, também, no lugar usual.
8. <i>Ajustar o estilo do sinal adequando a história.</i>	Ser dramático. Jogar com os sinais e exagerar nas expressões faciais para mostrar personagens diferentes, assim como diferentes sentimentos e estados de humor presentes na história.
9. <i>Conectar conceitos da história ao mundo real.</i>	Relacionar os personagens aos eventos reais, aos conhecimentos e experiências já vividos pela criança.
10. <i>Usar estratégias para a manutenção da atenção.</i>	Bater levemente no ombro da criança, ou dar uma “cotovelada” delicada para manter a atenção quando está em roda.
11. <i>Usar o contato visual para convocar a participação da criança.</i>	Olhar a criança ao ler, comunicar-se com o olhar, convocar a participação com o olhar que pode ser questionador, exclamativo, entre outros. Fazer confirmações com o corpo em direção à criança.
12. <i>Atuar para ampliar conceitos.</i>	Atuar como o personagem da história durante e após a leitura. Chamar as crianças para fazer demonstrações. Incorporar os personagens para dar maiores explicações, vivenciar a cena de história de várias formas até ficar bem clara.
13. <i>Usar variações de Língua de Sinais para frases repetitivas.</i>	Se ocorrer uma repetição de frases, recomenda-se dizer o mesmo de outras formas, pois a variação de modos de dizer ajuda a criança a construir o sentido preferencial do texto.
14. <i>Fornecer um ambiente positivo e de apoio.</i>	Incentivar a criança a compartilhar suas ideias sobre a história e apoiar as ideias da criança.
15. <i>Esperar a criança tornar-se leitora.</i>	Acreditar no sucesso da criança.

Tabela 1 – 15 princípios de Leitura Compartilhada.

Fonte: Síntese dos autores a partir de Lebedeff (2007).

Os 15 princípios de *Leitura Compartilhada* têm aplicação diferenciada em nosso contexto de pesquisa no INES, se fazendo necessária a produção de materiais específicos à

diversidade do público, mesmo dentro de uma mesma faixa etária. A compreensão de histórias infantis por alunos surdos do SEDIN/INES dependeu de didáticas específicas no contexto da Educação Bilíngue, com a demonstração mais próxima ao real através da dramatização ou teatralização de adultos que resgatassem as sequências imagéticas e textuais das histórias contadas (alunos do curso de graduação fizeram a contação em Libras e Libras tátil), ao mesmo tempo que inserissem a mediação gestual mesclando-as com estratégias que gerassem uma dimensão performativa ou cênica (LADD e GONÇALVES, 2011; TENOR e DELIBERATO, 2016).

A maioria dos estudos de aplicação da proposta de leitura compartilhada se atém às famílias de pessoas surdas pela necessidade de dar início ao conto de histórias, em língua de sinais, antes da alfabetização (dos seis anos de idade) e devido à importância da performance do sinalizante (NAPOLI e MIRUS, 2015; BERKE, 2013; INGBER e EDEN, 2011; BAILES et al., 2009; MUELLER, 2008; DELK e WEIDEKAMP, 2001). Alguns pontos que nos chamaram a atenção nestes estudos foram:

1. *Preocupação com o lúdico*: preocupação com o lúdico em atividades de leitura compartilhada com pré-escolares, a fim de prepará-los para a alfabetização de forma prazerosa;

2. *Técnicas dos instrutores ou professores surdos*: técnicas específicas que os instrutores ou professores surdos usam para relacionar a língua de sinais à língua majoritária escrita quando leem para os surdos;

3. *Instrutores ou professores surdos como modelos*: importância de instrutores surdos como modelos linguístico-culturais e orientadores de habilidades necessárias aos pais e professores ouvintes para compartilhar livros com crianças surdas;

4. *Leitura compartilhada*: A leitura compartilhada como prática linguística e de letramento⁵ de crianças surdas para equiparação das mesmas experiências de “leitura de colo” que ouvintes possuem acesso.

Porém, sendo fator impulsionador para nossas questões de pesquisa, percebemos uma carência de estudos que detalhassem estratégias de conto de histórias para grupos de crianças surdas a partir de princípios de linguagem visual, ou seja, de composição visual de ambiências (cenários, livros ilustrados, objetos multissensoriais) e materiais didáticos

⁵ Letramento/multiletramentos. O conceito de letramento(s) não está ligado somente à palavra e ao verbo, mas também ao chamado *alfabetismo visual* que gera um leitor de imagens mais refinado. O letramento como acessibilidade linguística é datado noutro tempo em que a ideia de pureza do pensamento verbal era preponderante.

aliados, ao mesmo tempo, à performance do contador de histórias. Este eixo tríplice, cenário-material didático-contador, será o foco neste artigo.

O contador de histórias é comumente um sinalizante de língua de sinais, no entanto, em um contexto escolar, é exigido dele a criação ou o uso de um ambiente propício ao compartilhamento de leitura com várias crianças simultaneamente, em rotina diária do conto de histórias, e isso exige mais estratégias do que a leitura de colo de um contador para uma criança em seu lar, como vimos no modelo estadunidense. É preciso criar ambiências e materiais específicos para a contação de histórias, sendo esse um dos aspectos fundamentais em nossas experiências com turmas de crianças surdas no SEDIN/INES.

Algumas reflexões teóricas

Primeira dimensão: o livro ilustrado e o cenário no conto de história

O livro ilustrado, dentro do domínio da literatura infantil, é um tipo de obra para crianças que comporta imagens, podendo se constituir um tipo de expressão própria em que vertem duas especificidades: 1. O predomínio de imagem em relação ao texto (geralmente frases curtas); 2. São idealizados para não leitores ou não-alfabetizados e, portanto, serão lidos por mediadores (leitura repetida em voz alta; em nosso caso, leitura compartilhada em língua de sinais). Diante disso, depreendemos que o contador de história, adulto que media a leitura, está incluso nessa relação entre criança e literatura.

Em certa medida, os livros ilustrados são concebidos tomando por base essa configuração de conteúdo, forma e público-alvo. Sobre o público considera-se a dupla audiência, crianças pequenas, inexperientes quanto ao domínio de uma ou duas línguas, e adultos sofisticados quanto à leitura e ao uso de línguas. Considera-se um conjunto composto de adulto e crianças, cada qual com os seus pontos fortes e especiais, o melhor dos públicos à disposição desse jogo de decifração da leitura de textos e de imagens. Estamos nos baseando em Linden (2011) para nos debruçarmos sobre essa caracterização inicial (da dupla audiência) e, também, à sua atualização contemporânea, onde a ideia de copresença se traduz na necessária interação e interdependência entre texto e imagem.

Quando nos deparamos com livros com ilustração - que não são vastamente ilustrados -, em que o texto é predominante, ainda que acompanhado de imagens, defendemos um mix (ou remixagem) de livros de um mesmo tema, lendo-os

conjuntamente. A oportunidade nos dá ensejo a enfatizar aspectos da visualidade⁶, do humor e as experiências dos personagens.

O livro, como primeiro objeto do conto de histórias, pode nos transportar para a ambiência da história por meio do texto, por ilustrações ou por ambos. Na dinâmica verbal-visual do livro ilustrado há menor espaço para texto devido ao grande volume que ocupa a ilustração nas páginas. Notadamente, livros infantis têm facilitado a atuação de contadores de histórias devido à possibilidade com que estes podem se demorar na descrição visual.

O texto visual desse tipo de livro é naturalmente adequado à descrição de dimensões espaciais, incluindo tanto cenas internas como paisagens externas, as mútuas relações espaciais entre corpos e objetos, o tamanho relativo deles, a posição, e assim por diante. Parecida com a caracterização, a ambientação demonstra muito bem a diferença entre diegese (contar) e mimese (mostrar). Enquanto as palavras podem apenas descrever o espaço, as imagens podem efetivamente mostra-lo, fazendo isso de modo muito mais eficaz e, em geral, mais eficiente (NIKOLAJEVA & SCOTT, 2011, p. 85)

Segundo as autoras, alguns cenários visuais dos livros ilustrados são semelhantes ao cenário do teatro. Temos a preocupação em permitir esse amálgama entre a ilustração do livro, a cenografia e a língua de sinais. Também se verifica a pertinência das ilustrações do livro povoarem o imaginário das crianças surdas em seu momento de reconto, por isso, faz sentido que elas demonstrem as apropriações que realizaram, por exemplo, projetando imagens cena a cena ou usando os objetos que construímos para a exteriorização do pensamento. Nikolajeva & Scott (2011) demonstram o uso da gramaticalidade visual do cinema por alguns ilustradores de livros infantis a partir de usos de enquadramento, distanciamento e aproximação (zoom). Tratamos as linguagens literária, teatralizada, e também as cinematográficas como possibilidades de criarmos a ambiência do conto de histórias.

O cenário e outros elementos visuais, presentes nas sessões de contação de histórias, auxiliam a construção de um campo semântico que será posteriormente

⁶ Os surdos estariam imersos no mundo visual e na visualidade, sendo, portanto, embebidos num manancial de imagens e assim, “naturalmente” ocorreria a aprendizagem de leitura(s) como também de uso(s) de objetos imagéticos. Em certa medida, essa metáfora aquática deixa lacunas quanto ao processo de ensino-aprendizagem e sua sistematização. Discute-se, em nosso grupo de pesquisa, a respeito da compreensão de objetos imagéticos, refletindo sobre o papel da produção e do consumo de imagens mentais, cênicas, performáticas, fílmicas, pictóricas, digitais – uma ampliação do que seria, inclusive, o conceito de imagem e de alfabetismo visual.

recuperado tanto no cenário do livro (a criança procede a leitura com a mediação do adulto) quanto no cenário do teatro ou do vídeo (a criança recria, reconta). As possibilidades composicionais entre imagens e texto, nos livros ilustrados, são variadas. Por isso, é preciso distinguir o processo de conto de histórias do processo da leitura.

Segunda dimensão: a ação de narrar e a arte sequencial

O contador de histórias pode levar a criança a ver certos detalhes do livro ou do espaço do conto de histórias. A criança ao manusear o livro pode passear pela representação visual explorando-a com ou sem consciência e rigor de seguir a sequencialidade. Esse movimento, na leitura compartilhada, é o processo com que levamos a criança do conto de história à leitura da história, podendo se basear na sequencialidade temporal (do início, passando pelo meio e chegando ao fim da história) ou podendo acompanhar o herói (personagem principal) em torno de sua busca ou jornada (CAMPBELL, 2007).

Vários autores compreendem que as crianças precisam perceber que tanto o objeto livro como a ação de narrar pressupõem uma arte sequencial. Para o ilustrador Rui de Oliveira (2008), podemos conceber o livro como “uma linguagem temporal, um passar de páginas e manchas de textos, espaços em branco, um suceder de imagens, traços e cores, o livro como objeto de arte, em que todas as partes estão interligadas harmoniosamente” (p.42). O projeto gráfico do livro e as ilustrações sugerem narrativas. A criança que relaciona a narrativa ao livro e suas imagens, começa a brincar de narrar com o apoio da imagem. A princípio, recupera trechos de histórias que já conhece e cria pequenos enredos a cada página, sem se preocupar com a sequência que existe no todo do livro, no virar das páginas. É preciso um tempo de experimentação do objeto livro e observações de pessoas mais experientes com a leitura para que percebam a sequência que há no todo do livro.

Quando consideramos os livros para as crianças, não podemos deixar de lado a leitura das ilustrações/imagens que agenciam o imaginário e favorecem a leitura tanto da sinalidade quanto da palavra e, posteriormente, a decodificação do escrito. Analisando livros para crianças, Belmiro (2009) considera que “o universo de livros de literatura infantil vem historicamente apresentando, em seu interior, possibilidades inusitadas de relação entre linguagens cuja finalidade é contar uma história, vale dizer, produzir narrativa” (Belmiro, 2009, p.1). Para a autora, nesse processo existe um esforço de participação ativa de diferentes processos cognitivos, que resulta numa educação dos

sentidos. A possibilidade de criar narrativas a partir das ilustrações dos livros leva a autora a considerar uma “literatura visual”. Belmiro (2009) afirma que há uma textualidade na relação entre ler e ver. A interação entre texto verbal e texto visual acrescenta sentidos e possibilidades de leituras e ressignificações.

É possível afirmar, portanto, que as ilustrações e o objeto livro formam um todo e favorecem a narrativa quando a criança se familiariza com o livro e compreende que no folhear das páginas há uma sequência. As ilustrações favorecem uma retomada da memória da experiência com a narrativa, recuperando a contação da história. A criança, ao manusear o livro ilustrado, pode recuperar a narrativa da história, e isso evidencia a relação entre ver e ler. O processo de leitura, que requer a compreensão dos fragmentos da escrita, na leitura compartilhada, restabelece para a criança o significado do texto, garantindo a vivência de sentidos mais complexos e carregados de afetividade. Dessa forma compreende-se que a leitura não é mera decodificação do escrito, mas um exercício de relações.

Terceira dimensão: o letramento visual e as matrizes de linguagem

Essa relação entre ver e ler se evidencia quando, principalmente, atendemos ao princípio democrático do letramento visual: “As imagens estão disponíveis – falta enxergá-las e trazê-las para dentro da escola” (REILY, 2006, p. 48). Nesse intuito, Reily sugere a necessidade de tempo destinado ao professor na produção de materiais didáticos e uma sala de aula mais visual, preocupada com a leitura de imagens, e também a exigência de materiais editoriais de melhor qualidade para a rede pública de ensino⁷.

Indo um pouco além, Dondis (2007, p. 5) lança a questão provocadora: “Quantos de nós veem?” e Santaella (2012, p. 183) sugere que “pessoas dizem que sabem o que são imagens”, mas abre o questionamento de se realmente elas sabem o que são, ou seja, se saberiam lê-las. Segundo Reily (2003, 2006), a criança em contato inicial com a língua de sinais necessita de linguagem visual com a qual possa interagir para construir significados. Acrescenta-se que nesse processo há, maciçamente, a presença do registro de pensamento

⁷ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) executou o Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), entre os anos de 2005 a 2015, tendo enviado pequenos acervos para as escolas públicas do país de acordo com critérios estabelecidos a cada ano em seus editais. Os livros foram selecionados por profissionais pesquisadores, o que garantiu a qualidade do material enviado pelo programa para as a escolas (PIMENTEL, 2011).

por escrito em livros. Estes materiais idealizados para aqueles que ouvem estão em uma língua oral escrita que é calcada em som e, para a maioria dos surdos, compreendida como uma segunda língua, uma língua estrangeira, o que demandaria maior esforço intelectual para a compreensão dos livros de história infantil.

Dondis (2007) já lançara a questão: “Como estudar o que já conhecemos? A resposta a essa pergunta encontra-se numa definição do alfabetismo visual como algo além do simples enxergar, como algo além da simples criação de mensagens visuais” (p. 227). Para isso dependeríamos da compreensão de uma gramaticalidade daquilo que se apresenta visualmente. Dessa experiência com a gramática visual nasce a preocupação com os objetos mais simples (desenhos), com o vocabulário existente numa história contada e a importância de ensinarmos ou exercitarmos, por exemplo, a ideia de profundidade (em miniaturas, maquetes) que deem conta dos cenários do enredo literário.

Quando se seleciona ou se cria objetos (materiais didáticos) e práticas pedagógicas, a habilidade de codificar e decodificar mensagens (interpretar) é dependente da experiência dos sujeitos envolvidos e da interpretação de mundo dos atores desse processo. A adequação de objetos ao meio cultural e social pode ter influência nos aspectos relacionados à qualidade da mensagem, à ambiguidade da mensagem, ou a alguma falha (intencional ou não) na transmissão da mensagem. Sob o ponto de vista da sintaxe da linguagem visual isso significa buscar (e avaliar) valor comunicativo⁸, o que poderia alavancar e expandir conhecimento do leitor (de imagens) sobre si mesmo, seu meio ambiente e o mundo.

Para Santaella (2005), a multiplicidade de formas de linguagens (literatura, teatro, música, desenho, pintura, gravura, escultura) e os canais em que as linguagens se materializam (foto, cinema, televisão, jornal, rádio), na tendência histórica e antropológica de crescimento cada vez maior desses suportes e meios, demonstra apenas combinações e misturas (ou hibridismos) das três matrizes lógicas de linguagem: verbal, visual e sonora. Conforme esta abordagem ocorrem misturas entre as linguagens e quanto mais cruzamentos, mais hibridismos. Em suma,

As matrizes não são puras. Não há linguagens puras. Apenas a sonoridade alcançaria um certo grau de pureza se o ouvido não fosse

⁸ Valor comunicativo se refere aos aspectos (de texto, de imagem) que podem alavancar e expandir conhecimento do leitor verbal-visual; conhecimento sobre si mesmo, seu meio ambiente, o mundo, o passado e o presente. Pode-se, ainda, comparar intenções de quem seleciona a imagem ou o texto e resultados, de quem irá interpretá-la, inclusive, colaborando para enxergar as elaborações em Libras, desenho, escrita dos alunos surdos (verbal e visual).

tátil e se não se ouvisse com o corpo todo. A visualidade, mesmo nas imagens fixas, também é tátil, além de que absorve a lógica da sintaxe, que vem do domínio sonoro. A verbal é a mais misturada de todas as linguagens, pois absorve a sintaxe do domínio sonoro e a forma do domínio visual (idem, p. 371).

Santaella (2005) delimita, no pensamento representacional humano, que as três matrizes de linguagem não são mutuamente excludentes, na verdade comportam-se como vasos intercomunicantes e intercambiáveis de recursos e de características. Isso quer dizer, por exemplo, que a lógica verbal pode se realizar em signos visuais e vice-versa. É da lógica verbal que a matriz sonora e visual retira suas bases na constituição como linguagens: quanto mais o simbólico toma lugar dentro da sonoridade e da visualidade, mais estará próximo da lógica do verbal. Foram fundamentais, em termos de análise de dados coletados nesta pesquisa com contações de histórias, as obras de Dondis (2007), Leborg (2015) e Santaella (2012).

Metodologia e ambiência da pesquisa

Para documentar as práticas de contação de histórias com crianças surdas do SEDIN, fizemos o uso de câmera fotográfica direcionada ao tablado e apenas voltada aos graduandos adultos narradores/atores do curso de Pedagogia do DESU-INES. O objetivo da filmagem e da fotografia foi o mapeamento de técnicas de contação de histórias e da produção de materiais para essa finalidade, sempre consentidas pelos estudantes de graduação e nunca voltadas ao registro das crianças. Não esgotaremos neste artigo todo o universo empírico e documental dessa pesquisa-ação de longa duração.

1. Caracterização do espaço/tempo de aplicação: o tempo médio de contação somada às atividades de reconto de história com as crianças surdas é de até 60 minutos. O período compreendido nessa pesquisa foi de 2015 a 2019, ou seja, quatro anos, interrompidos pelo período de pandemia da COVID-19 em 2020 e 2021. O tempo total entre produção de materiais, testagens, treinos e aplicação com crianças era de seis meses (um semestre), podendo ser necessário até doze meses (um ano) para ajustar a confecção dos materiais.

2. Caracterização do receptor/crianças: crianças surdas de 2 a 5 anos de idade, do SEDIN-INES, que possuíam domínios diferentes da Libras, estando elas na fase da imitação e no início da comunicação com pares surdos. Variação de 5 a 20 crianças por sessão de contação.

3. Caracterização do contador/adultos: atuam nesse projeto graduandos do curso de Pedagogia do DESU/INES, alunos surdos e ouvintes bilíngues, incluindo um aluno graduando surdocego (baixa visão). Participaram bolsistas⁹ e voluntários do nosso grupo de pesquisa desde a produção até a observação do conto e reconto, o que envolve uma média de 10 participantes adultos, por história, a cada seis meses (duas histórias por ano). Sempre havia a presença de um ou dois observadores surdos para complementar as anotações de campo e os professores líderes desta pesquisa para a realizar os registros (fotografias, filmagens) e outras providências, como encaminhamento de documentação sobre a mesma.

4. Caracterização de etapas básicas do conto de histórias: 1. Conto da história, em Libras, por meio de narrador adulto surdo ou ouvinte bilíngue e concomitante dramatização. 2. Exibição de vídeo de animação e cenografia para o reconto com o qual a criança surda faz demonstrações acompanhando a sequencialidade das cenas. 3. Brincadeira livre das crianças no cenário com os objetos construídos para o conto. 4. Acesso aos livros infantis.

5. Caracterização dos objetos: realizamos a produção de outros materiais que complementassem os aspectos viso-gestuais-táteis (VGT)¹⁰ respeitadas as características de faixa etária. São eles o principal mote, o veículo da mensagem ou processo de elaboração de mesclas de matrizes de linguagens de acordo com a transformação que consta nesse artigo. Tivemos basicamente três objetos essenciais: o cenário/ambiente, o livro infantil e o vídeo com a história.

Elaboramos um quadro contendo os três polos/elementos presentes no conto de histórias que nos interessam neste artigo. O quadro evidencia os objetos, as performances, os espaços e os sujeitos envolvidos nas ações necessárias para a experimentação da contação de histórias em Libras e que foram alvo de nossas anotações de campo.

⁹ O INES, desde 2015, possui programa próprio de fomento a atividades de extensão com bolsas para alunos de graduação, denominado *Programa de Extensão do Instituto Nacional de Educação de Surdos* (PROEX-INES). Nosso grupo de pesquisa há cinco anos é financiado com bolsas de extensão e também do Programa de Iniciação Científica (PIC-INES). Os editais e respectivos projetos de extensão contemplados podem ser encontrados no endereço: <http://www.ines.gov.br/extensao>

¹⁰ Aspectos culturais ligados ao que Ladd e Gonçalves (2011) chamariam de estratégias para a exploração viso-gestual-tátil.

Receptores: o público de crianças	Formação de Leitores visuais	Libras, produção de imagens mentais	Crianças criam as suas elaborações mentais unindo diversas linguagens (gestualidades, teatro) e a língua em aprendizado (Língua de sinais, português escrito) podendo interagirem em diversos modos e momentos com os objetos e os contadores.
Emissores: o contador de histórias	Formação de Produtores de mídias	Libras, uso de classificadores, sinais miméticos e expressão corporal	Contadores adultos apresentam os livros utilizados em cada história, podendo facilitar as interações do público com o livro infantil, o cenário e com os objetos.
Objetos: o cenário, o livro e o vídeo	Ampliação sensorial das histórias	Interações do público com o cenário; de todas as crianças com os objetos	As crianças terem a possibilidade de ir até o cenário e interagir com os objetos: interações propiciadas entre crianças, livros e o uso do cenário.

Tabela 2 – Elementos presentes no conto de histórias.

Fonte: Elaboração dos autores.

Para a elaboração de objetos de cenografia e a ambiência do conto de histórias, nos detivemos em estudos que permitissem a análise de composição (ROSE, 2007), ou seja, na detecção consciente e conseqüente organização de diferentes elementos visuais necessários durante o ato de criação desses materiais (LEBORG, 2015, p. 90); criação esta autoral e, portanto, no polo dos emissores contadores de histórias. Não abordamos estudos sobre a recepção, nem tampouco nos propusemos a fazer estudos que procurassem minimizar ruídos quanto à amostra heterogênea, em níveis de aquisição de línguas diferenciados, pois estamos trabalhando com a primeira escola de matrícula da criança surda, em período/faixa etária de Educação Infantil, e estamos interessados nas mesclas de línguas e linguagens presentes em objetos e nas práticas de leitura as quais foram estruturadas para o conto e reconto de histórias por/para surdos.

Exercitamos, em aplicações teórico-práticas, a compreensão de *letramento visual* conforme uma gramaticalidade própria da visualidade que vem sendo explorada em nosso grupo de pesquisa há alguns anos (TAVEIRA e ROSADO, 2013, 2016; ROSADO e TAVEIRA, 2019). Nos questionamos quanto ao processo mental do surdo, quando este desliza de uma imagem para outra imagem, as conectando em sucessivas *linkagens*, nas diversas misturas de linguagens (SANTAELLA, 2005). Este processo também se constitui aplicação

e refinamento dos elementos constituintes de uma *gramática visual* (DONDIS, 2007; LEBORG, 2015).

Assumimos, quanto a esta gramática, o desmembramento de suas características, tais como texturas, formas, tamanhos, dimensões, relações e variações de seus elementos, visando criar, através dos materiais produzidos, a ambiência propícia aos leitores visuais¹¹. A contação de histórias em Libras combina os materiais utilizados no conto de histórias, os livros ilustrados e a expressividade corporal na língua de sinais, além do incremento da projeção de animações para o reconto ou da cenografia, objetivando a ampliação sensorial e comunicativa na interação das crianças com as histórias, podendo vivificarem os múltiplos letramentos suscitados nesta ambiência.

Apresentação dos dados da pesquisa

A partir das considerações sobre a importância da seleção dos livros a serem utilizados nas sessões de contação de histórias, das reflexões sobre visualidade, e múltiplas formas de dizer, experimentar e produzir sentidos sustentadas pela construção de objetos em matrizes de linguagens mixadas, é intenção dessa pesquisa apresentar as condições materiais em que foram realizadas as sessões de conto e reconto de histórias. Destacamos os sujeitos envolvidos, os locais e as relações institucionais que favoreceram a realização dos *15 princípios de leitura compartilhada* adaptados para os coletivos de crianças surdas no INES.

Linguagens são consideradas importantes, nessa análise, desde que seja observada a totalidade da experiência do conto de histórias, o que envolve uma outra gramaticalidade (visual) e a ideia de composição da ambiência desta contação.

¹¹*Tipologia de Leitores* por Santaella (2004, p. 16), que propõe a dilatação do conceito de leitura, não mais restrito a decifração de letras, “expandindo esse conceito do leitor do livro para o leitor da imagem e desta para o leitor de formas híbridas de signos e processos de linguagem, incluindo nessas formas até mesmo o leitor da cidade e o espectador de cinema, TV e vídeo, (...)”. Os tipos de leitura ou tipo de leitores se revezarão ao longo das atividades de um mesmo leitor, ou seja, de acordo com o material a ser explorado ou as conexões necessárias para pensar sobre um tema ou assunto. Visando o letramento do surdo, a considerar tipos de leitores em um mesmo indivíduo, temos a monografia em Libras de uma pedagoga surda do DESU/INES, Daniela Cruz (2015).

História	Suporte da história	Forma de contar a história (adultos)	Personagens	Cenários	Forma de recontar a história (crianças)
Primeira “ Feijãozinho surdo” (literatura surda)	Livro no tamanho original 	Narrativa em Libras 	Manipuladores de bonecos em varas 	Fundo com poucas cores e sem linhas nos contornos  Microcâmaras de encenação: miniteatro para bonecos.	Animação em vídeo Projeção de filmagem da ação dos personagens sem a presença do narrador 
Segunda “ Patinho surdo” (literatura surda)	Livro no tamanho original 	Narrativa em Libras 	Manipuladores de bonecos em varas 	Maquete com reproduções e o uso de rélias - objetos reais  Microcâmaras de encenação: miniteatro para bonecos	Animação em vídeo Projeção de filmagem da ação dos personagens sem a presença do narrador 
Terceira “ Dois amigos e o urso” (fábula)	Experiência visual-tátil por meio de livro ampliado e texturizado 	Narrativa em Libras 	Peça teatral Máscaras e maquiagem 	Bonecos e cenários para sequenciar 	Animação em vídeo Projeção de filmagem da ação dos personagens sem a presença do narrador 
Quarta “ Cinderela surda” (literatura surda)	Ampliação com texturização de diversos materiais tais como roupas e adereços 	Narrativa em Libras 	Peça teatral em que roupas dos atores coincidiam com o livro 	Objetos: um “relógio humano” em que ponteiros são braços do ator, cavalos de pau, carruagem. 	Experimentação com roupas, mobiliário e apetrechos em miniatura 

História	Suporte da história	Forma de contar a história (adultos)	Personagens	Cenários	Forma de recontar a história (crianças)
Quinta “ Lenda da erva-mate” (lenda com desenhos em Libras)	Ampliação colorida com frases em que desenhos de índios sinalizam os vocábulos em Libras 	Narrativa em Libras 	Peça teatral em que roupas dos atores coincidiam com o livro 	Objetos: uma oca estilizada e animas que aparecem na narrativa 	Experimentação com artefatos indígenas reais 
Sexta “ Festa no céu” (lenda)	Ampliação colocando texturas nos animais da história 	Narrativa em Libras 	Peça teatral com máscaras e maquiagem 	Maquete e miniaturas 	Experimentação com bichos, miniaturas e maquete 
Sétima “ Rapunzel surda negra” (mix)	Redesenho com a mixagem de histórias 	Narrativa em Libras 	Bonecos negros com tecidos coloridos Manipuladores de bonecos 	Tapete de histórias com bolsões para categorizar os objetos 	Espelhos para que as crianças possam recriar experiências com adereços 
Oitava “ Assembleia dos ratos” (mix)	Redesenho com a mixagem de histórias 	Narrativa em Libras 	Peça teatral Máscaras, maquiagem e uso de cores para identificar personagens. 	Cenografia com miniaturas de cozinha e alimentos. 	Experimentação com maquiagem, miniaturas e cenário. 

Tabela 3 – Detalhamento de elementos de conto e reconto de oito histórias.

Fonte: Elaboração dos autores com acervo de fotos da pesquisa.

Reflexões sobre as experiências com contação de histórias

Após sistematizarmos nossa fundamentação teórica e os dados de nossas experiências com contação de histórias, destacamos oito pontos para reflexão.

Ponto 1. Conseguimos encontrar um fio condutor entre três estratégias: a língua, a visualidade e o conto de histórias. A característica visual das línguas de sinais somada à característica dialógica das pedagogias surdas e/ou visuais (LADD e GONÇALVES, 2011) gera uma dimensão performativa ou cênica replicada tanto entre adultos quanto entre crianças que se espelham no modelo linguístico do surdo adulto ou de uma criança surda mais experiente. Contudo, para contarmos histórias para grupos de crianças, a ambientação, ou seja, as ilustrações e o cenário do conto de histórias, são fundamentais, pois as crianças podiam fazer demonstrações de sequência, experimentação de objetos e aquisição de língua-

Ponto 2. Valores ou estratégias das pedagogias visuais combinam com o papel central da performance em língua de sinais e do uso de materiais didáticos. O projeto estadunidense demonstra e valida a importância de contar e recontar histórias utilizando estratégias surdas e visuais, podendo assim enriquecer o processo de letramento na infância mediatizado por materiais criados para este fim. Nas histórias contadas por nós são exemplos destes materiais o livro ilustrado ampliado e texturizado, a paramentação do cenário ou maquete até os modos estilizados de vídeo projetado para o reconto em que a história aparecia parcialmente por meio da reprodução das cenas das páginas e o próprio manuseio de objetos.

Ponto 3. Constituição de habilidades envolvidas no processo imaginativo: a experimentação de mundo que nos auxilia a ver a criança em contato com os objetos. Nos auxiliou a ver a importância fundamental da cenografia, dos materiais como veículos de condução do brincar na presença de miniaturas, maquetes, brinquedos etc. A produção desses materiais nos ajuda a reforçar a ideia de continuidade de uma formação do professor dentro do próprio processo de mediação que é permitido pela/na leitura de livros. As crianças conseguem reproduzir partes da história demonstrando a compreensão através do jogo simbólico com objetos que são propulsores de aquisição de linguagem. Destacamos a importância da seleção dos livros, do acesso das crianças aos acervos de brinquedo, da cooperação entre docentes em formação, de Pedagogia, na produção de materiais tridimensionais, bidimensionais e midiáticos, das mídias móveis

para fotografar, filmar, refazer experiências¹². É nessa ambiência que a criança se situa e produz sentidos. A experiência vivida é elaborada pela criança que se apropria a seu modo dos elementos aos quais teve acesso. Sinais relacionados à literatura (livro objeto do conto) logo são incorporados ao seu repertório de narrador iniciante, revelando que o ambiente cultural amplia suas referências linguísticas.

Ponto 4. Uso de pictogramas e fotografias de personagens com sinais utilizados na história também foram mobilizados como elemento de cenografia, além da ampliação e texturização do livro mediante presença de surdos autistas, surdocegos e baixa visão. Redigimos estratégias para que os mediadores mostrassem que é possível aprender a ler as imagens com a leitura da figura e da fotografia da língua de sinais, além da observância do português escrito. Houve a tentativa de equilibrar ao máximo a produção de materiais em ambas as línguas e no sentido de composição imagética, da condução do olhar da criança nos movimentos múltiplos de leituras. Foram utilizadas a impressão fotografias dos contadores de histórias caracterizados com seus personagens e fazendo os sinais de vocabulário da história.

Ponto 5. É possível misturar baixa e alta tecnologia e, novamente, nos auxilia a ver a infância surda em contato com os objetos. A teatralização, com a construção prévia de roteiro, foi mais importante do que apresentação estanque de materiais. Isso reforça a ideia de construção de ambiência para garantir humor, brincadeira, elementos de expectativa, exclamação, interrogação, criação, respostas certas e tentativas de complementar, sequenciar no reconto e vivenciar o enredo, seja com a expressão corporal e a sinalização enfática, a exploração dos livros via tátil, as brincadeiras reunindo objetos dos cenários e em momentos em que crianças assumem os papéis dos personagens e imitam os contadores de história, aproveitando a liberdade permitida para o reconto sem a presença do narrador. Essa é uma novidade da aplicação do projeto à realidade brasileira: a criança surda se beneficia da ambientação por meio de materiais imagéticos quando o adulto sai de cena. Desse modo, a criança é estimulada a demonstrar a sua compreensão da história na língua de sinais recém-adquirida e, para isso, as linguagens de livros ilustrados, do teatro e da animação, em vídeo, auxiliam-na a recuperar a sequencialidade das cenas.

¹² A experiência de mídia-educação propiciada por escolas públicas de surdos como a desenvolvida na *Oak Lodge School*, na Inglaterra, é uma referência para a pedagogia centrada em projetos que deem a devida atenção à produção de mídias e múltiplas linguagens (LEBEDEFF, 2015). O início de nosso projeto com o conto da primeira história foi documentado na monografia em Libras de Delmar (2016).

Ponto 6. O reconto pode ir além do livro, envolvendo o aprendizado e a produção de novos objetos e ambiências. A roteirização de histórias para criação dos vídeos de reconto e a roteirização para encenação (teatralizações) indica a concepção de pedagogos que são também comunicadores visuais e/ou produtores de mídias. O comunicador visual, bom comunicador não somente em língua de sinais, é aquele que apresenta a capacidade de síntese, de controle, de pré-visualização de uma ação ou uma composição visual (ROSE, 2007). Ou seja, que tem a preocupação com o ordenamento das unidades de informação resultando na ênfase pretendida e na demonstração clara da mensagem. Aspectos da mixagem de linguagens, em que elementos são mixados como na mistura de imagens e elementos de livros, nas hibridizações de vídeo e texto para o reconto, além do cenário reproduzido, decomposto e recomposto nos aspectos imagéticos, foram necessários a esse trabalho de pesquisa. Esses elementos de composição são próprios dos estudos de gramática visual (LEBORG, 2015; DONDIS, 2007) com os quais nós, no grupo de pesquisa, demos embasamento formativo aos alunos do curso de graduação (e também bolsistas) visando a formação para um comunicador visual docente que compreenda os processos envolvidos na visualidade, no uso de mídias e no letramento visual. Esse movimento vai desde o acesso ao objeto livro até outros objetos que auxiliem a criança a refazer percursos de sequência da história contada, o que envolve múltiplas linguagens, conforme enfaticamente explicitado (TENOR e DELIBERATO, 2016).

Ponto 7. O reconto da história pode ser realizado com a projeção de vídeo digital (datashow). Ele se desenvolveu com a dinâmica da demonstração e está amparado nas Pedagogias Surdas (LADD e GONÇALVES, 2011). Basicamente se configura em momentos em que as crianças são chamadas para fazer as demonstrações de sua compreensão e apropriação, permitindo-nos também vislumbrarmos outro processo: aquele em que o objeto se transmuta de um formato a outro, ou seja, um movimento de converter/reconverter a compreensão/apropriação em novos objetos. Exemplo disso é sair de livros para roteiros de teatro, de livros para animação em vídeo, de livros táteis para objetos de cenografia (tradução intersemiótica).

Ponto 8. O reconto da história com a experimentação direta na cenografia. A presença de “microcâmara de encenação” ou miniteatro com o auxílio de maquete, paramentos como vestimentas que caibam nas crianças, objetos em que não haja risco para acidentes, maquiagem e máscaras, várias formas de ver um mesmo objeto como no caso da miniatura de violão em 3D e em 2D, livro ampliado e texturizado. Eles fazem com que a realidade do mundo que cerca o surdo seja transportada para a escola e que nela,

com menos riscos, a criança pequena se lance em aventuras para vivificar o que foi lido e, assim, adquira língua em colaboração com adultos e crianças surdas.

Considerações conclusivas: distinções quanto ao shared reading norte-americano

A distinção entre o projeto original de leitura compartilhada da Universidade Gallaudet em Washington, D. C. (DELK e WEIDEKAMP, 2001) e este desenvolvido por nós no INES, Rio de Janeiro, incidiu em estudos sobre os princípios *dois* e *quatro* dos 15 elencados pelo *Shared Reading Program* (LEBEDEFF, 2007). Para a produção de materiais e da ambiência da contação, estudamos elementos de gramática visual (DONDIS, 2007; LEBORG, 2015) que auxiliaram, a partir do objeto livro e da cenografia para fins de ambiência de leitura. Todos os outros princípios de leitura compartilhada foram atentamente respeitados e utilizados, mas não se constituem alvo de análise nesse artigo.

A compreensão de histórias por alunos surdos depende de didáticas específicas no contexto da Educação Bilíngue (TAVEIRA, 2014), da demonstração mais próxima ao real por adulto (corpo sinalizante) e de crianças que resgatam as sequências imagéticas ao mesmo tempo que inserem a mediação gestual, mesclando-a com estratégias de uma dimensão performativa ou cênica guiada pelos adultos surdos. Para isso, foram necessários estudos referentes a uma pedagogia surda e visual, além do uso de pictogramas e imagens que colaborassem com a compreensão do elemento verbal constituído pela narrativa (LADD e GONÇALVES, 2011; TENOR e DELIBERATO, 2016).

Quanto à linguagem visual, temos algumas questões para nos atermos, pois aprioristicamente já sabíamos que somente o orador que performa em Libras (*oralidade* que se torna aqui *gestualidade*) não seria capaz, por si, de abarcar os múltiplos letramentos necessários, seja no campo verbal (Libras e Português escrito) ou nas misturas possíveis aos objetos que são apresentados às crianças quando se trata da rotina de leitura de escola. Nesses objetos há várias misturas de linguagens que permeiam o nosso cotidiano letrado, e por meio dessa complexidade entendemos que:

1. *A criança vai ao objeto livro e se depara com ilustrações e com frases em português escrito, como também frases na escrita da língua de sinais.* São criados desenhos ampliados e texturizados, que constam nos livros, sendo importante o tempo necessário às leituras de escritas e ilustrações, incluindo a de sinais, e do acesso às imagens para surdocegos;

2. *O adulto conta a história a partir de uma performance em Libras (gestualidade) que possui atributos rítmicos, de tempo, bem como essa mesma língua possui uma visualidade.* Ela está presente na incorporação de objetos e personagens que são materializados por sinalizadores hábeis; no entanto, as línguas de sinais não são propriamente visuais, mas verbais e, portanto, simbólicas por se manifestarem com mais atributos de matriz verbal, o que demanda consistência de preparação para o momento de contar histórias;

3. *Observamos que as crianças surdas olham para toda a ambiência de contação de histórias, o que nos leva a questionar sua capacidade diante de tantos estímulos: “elas olham pra onde?”.* Em nossas notações computamos que elas passeiam os olhos pelo cenário e por meio dos contadores pousam os olhares nos objetos, mas tomam para si essa ambiência se apropriando de maquetes, encenações, animações, ilustrações e tornam-se pequenos sinalizadores de suas elaborações mentais externalizadas no uso da cenografia. Desse modo, os adultos contadores de histórias, incumbidos em narrar as histórias, teatralizá-las e motivarem a exploração sensorial dos pequenos leitores desejam, em parte, direcionar o olhar das crianças. Compreender esse caminho é importante porque a mensagem é alterada durante esse trajeto. Isso pode ser ocasionado por algumas questões relacionadas à mensagem e à ação do pensamento e da linguagem, ambos presentes nos processos relacionais ocorridos na mente interpretante de signos, que nos é permitida através da experimentação.

4. *Os momentos de livre acesso das crianças aos objetos cenográficos, aos livros e a outros elementos constitutivos das sessões de histórias são importantes.* Apesar disso, eles precisam ser tomados como pontos de retomada da história. Percebemos a importância de tornar as crianças sujeitos ativos com a participação favorecida pela visualidade, manuseio dos materiais, ludicidade e narrativa em Libras. O conto de histórias munido de pequenas dramatizações, com a negociação da leitura pelos narradores da história, foi fundamental.

Concluimos que é importante o manuseio dos materiais, a imaginação e a participação na narrativa em Libras. A interação entre a performance com tais materiais, conforme documentado, teve o intuito de correlacionar os três eixos já mapeados até o momento: materiais/objetos, professores/atores/emissores e crianças/receptores. As crianças se tornarão emissoras somente se as levamos a fazerem demonstrações de suas apropriações, o que é o norteador em nossa produção de materiais.

Para finalizar, diríamos que esses fragmentos de observações do que fazem as crianças surdas e os adultos quando têm acesso aos elementos materiais utilizados

(ilustrações, fantasias, acessórios, bonecos, cenários), assim como aos elementos das narrativas (episódios, sentimentos e sinais), assinalam para a necessidade de pesquisas que tragam *descrições densas* dessa produção. Eventos descritos densamente podem explicitar mais o ir e vir da literatura às experiências de vida, à apropriação de episódios e cenas de uma história. Os processos e objetos que garantem esse movimento de idas e vindas foi o nosso mote. Esses objetos são de forte impacto afetivo e estão imersos na cultura de onde saem livros, histórias contadas, enfim, onde ocorrem os letramentos.

Referências

- BAILES, C. N.; ERTING, L. C.; THUMANN-PREZIOSO, C.; ERTING, C. Language and Literacy Acquisition through Parental Mediation in American Sign Language. **Sign Language Studies**, v. 9, n. 4, p. 417-456, 2009. <http://gupress.gallaudet.edu/SLS/SLS9-4.html>
- BELMIRO, C. A. **Palavras e imagens, linguagens na literatura infantil**. Ceale-FaE-UFMG, 2009. mimeo.
- BERKE, M. Reading Books With Young Deaf Children: Strategies for Mediating Between American Sign Language and English. **The Journal of Deaf Studies and Deaf Education**, v. 18, n. 3, p. 299-311, jul. 2013. <https://doi.org/10.1093/deafed/ent001/>
- CAMPBELL, J. **O herói de mil faces**. Trad. Adail Ubirajara Sobral. São Paulo: Pensamento, 2007.
- CRUZ, D. C. **Tipos de vídeo e de leitores na Educação Bilíngue de Surdos**. 2015. 1 DVD (71min). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro. <https://www.youtube.com/watch?v=CzFB54x5Ir4>
- DELK, L.; WEIDEKAMP, L. **Shared Reading Project: Evaluating Implementation Processes and Family Outcomes**. 2001, 200 f. Gallaudet University, Laurent Clerc National Deaf Education Center, Washington, EUA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED453519.pdf>
- DELMAR, A. S. **Conto e reconto de histórias na Educação Infantil: o uso de estratégias visuais no letramento de crianças surdas**. 2016. DVD (96 min). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Instituto Nacional de Educação de Surdos, Rio de Janeiro. <https://www.youtube.com/watch?v=GV0wYRe7WF8>
- DONDIS, D. A. **Sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- INGBER, S.; EDEN, S. Enhancing Sequential Time Perception and Storytelling Ability of Deaf and Hard of Hearing Children. **American Annals of the Deaf**, v. 156, n. 4, p. 391-401, 2011. <https://doi.org/10.1353/aad.2011.0033>
- LADD, P.; GONÇALVES, J. C. do A. Culturas surdas e o desenvolvimento de pedagogias surdas. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações**. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 295-329.

LEBEDEFF, T. B. Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o *Shared Reading Program*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2007. p. 1-15. <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT15-3727--Int.pdf>

LEBEDEFF, T. B. Impressões de viagem: a cultura surda na *Pensylvania School for the Deaf*. In: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (Orgs.). **Cultura Surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Ed ULBRA, 2011, p. 263-293.

LEBEDEFF, T. B. Práticas bilíngues em escolas de surdos: *Pensylvania School For The Deaf e Oak Lodge School*. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 67-83, jul-dez 2015. <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/71/58>

LEBEDEFF, T. B. Práticas de Letramento na Pré-escola de Surdos: reflexões sobre a importância de contar histórias. In: THOMA, A.; LOPES, M. C. (Org.). **A Invenção da Surdez** - cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul - RS: EDUNISC, 2004, p. 128-142.

LEBORG, C. **Gramática Visual**. São Paulo: Gustavo Gili, 2015.

LINDEN, S. V. der. **Para ler o livro ilustrado**. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

MELO, C. G.; MARINS, M. G. de; CARVALHO, V. P de. **Conto de história no DEBASI/INES**: incluindo surdo cadeirante, surdo autista e surdo com baixa visão. Poster apresentado no: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 18., 2019, Rio de Janeiro, RJ. <https://edumidiascomunidadesurda.files.wordpress.com/2019/11/coins-poster-1.pdf.001.jpeg>

MUELLER, V. T. **The effects of a fluent signing narrator in the Iowa E-Book on deaf children's acquisition of vocabulary, book related concepts, and enhancement of parent-child lap-reading interactions**. 2008, 133 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Iowa, EUA. <https://doi.org/10.17077/etd.5can3amx>

NAPOLI, D. J.; MIRUS, G. Shared reading activities: A recommendation for deaf children. **Global Journal of Special Education and Services**, Swarthmore College, Swarthmore, v. 3, n 1, p. 38-42, jul. 2015. <https://works.swarthmore.edu/fac-linguistics/183>

NICOLAJEVA, M; SCOTT, C. **Livro ilustrado**: palavras e imagens. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

OLIVEIRA, R. de. Breve histórico da ilustração no livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, I. de. **O que é qualidade no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008. p. 13-45.

PIMENTEL, C. **Espaços de livro e leitura**: um estudo sobre as salas de leitura de escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro. 2011, 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. https://ppge.educacao.ufrj.br/teses/tese_claudia_pimentel.pdf

REILY, L. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. M. (Org.). **Cidadania, surdez e linguagem: Desafios e realidades**. São Paulo, Editora Plexus, 2003.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

ROSADO, L. A. S.; TAVEIRA, C. C. Proposta de uma Gramática Visual para Descrição e Análise Composicional de Vídeos Digitais em Línguas de Sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, p. 355-372, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000300001>

ROSE, Gillian. **Visual Methodologies: an introduction to the interpretation of Visual Materials**. 2. ed. Londres: SAGE Publications Ltd, 2007.

SANTAELLA, L. **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal - aplicações na hipermídia**. São Paulo: Iluminuras: FAPESP, 2005.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, L. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n° 39, p. 27-42, jan. / jun. 2013. <http://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/159>

TAVEIRA, C. C. **Por uma Didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. 2014, 365 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=23563@1>

TAVEIRA, C. C.; ROSADO, L. A. S. O letramento visual como chave de leitura das práticas pedagógicas e da produção de artefatos no campo da surdez. **Revista Pedagógica**, v. 18, n. 39, p. 174-195, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3691>

TENOR, A. C.; DELIBERATO, D. Estratégias de mediação para o conto e reconto de histórias para alunos surdos. **Revista Educação Especial**, v. 29, n. 56, p. 681-694, set./dez. 2016. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X17172>

Revisores de línguas e ABNT/APA: *Carmen Pimentel*

Submetido em 06/08/2021

Aprovado em 01/03/2022

Licença *Creative Commons* – Atribuição NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)