

CONTOS DE REPETIÇÃO E ACUMULATIVOS: MÚLTIPLAS EXPERIÊNCIAS NO ENSINO DE LIBRAS

REPETITION AND ACCUMULATIVE TALES:
MULTIPLE EXPERIENCES IN TEACHING LIBRAS

Cássia Geciauskas Sofiato

Universidade de São Paulo
cassiasofiato@usp.br

Elvira Cristina Martins Tassoni

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
cristinatassoni@gmail.com

RESUMO

Algumas questões centralizam os debates sobre a educação de surdos na contemporaneidade e dizem respeito ao processo de aprendizado/ampliação da língua de sinais e letramento em língua portuguesa. De fato, a maioria das escolas bilíngues para surdos no Brasil, prescreve em sua matriz curricular o ensino e desenvolvimento da língua de sinais e língua portuguesa na modalidade escrita e ambas são consideradas línguas de instrução. Assim sendo, este estudo objetiva mobilizar reflexões a respeito do ensino de língua de sinais brasileira na escola bilíngue, inserido em práticas discursivas, com vistas a ampliar o repertório linguístico do surdo e garantir o avanço de sua escolarização. O estudo é bibliográfico, baseando-se em referências teóricas da área da educação de surdos, além de alguns livros de literatura infantil. Espera-se que o desenvolvimento deste estudo possa contribuir com o debate sobre a apropriação da língua brasileira de sinais, experiências em língua portuguesa e seus possíveis sentidos dentro de contextos sociais.

Palavras-chave: Educação de surdos. Língua de sinais brasileira. Literatura infantil.

ABSTRACT

Some issues are at the centre of contemporary debates on deaf education, concerning the process of learning/improving sign language and literacy in Portuguese. In fact, most bilingual schools for the deaf in Brazil prescribe in their curriculum the teaching and development of sign language and written Portuguese, both of which are considered languages of instruction. As such, this study aims to reflect on the teaching of Brazilian sign language in bilingual schools, as part of discursive practices, with a view to expanding the linguistic repertoire of deaf people and guaranteeing their progress at school. The study is bibliographical, based on theoretical references from the field of deaf education, as well as some children's literature books. It is hoped that the development of this study will contribute to the debate on the appropriation of Brazilian sign language, experiences in Portuguese and its possible meanings within social contexts.

Keywords: Deaf Education. Brazilian Sign Language. Children's literature.

Introdução

O ensino da língua portuguesa e língua de sinais brasileira é uma das pautas mais recorrentes na formação de professores, tanto inicial ou continuada, fruto de conquistas legais no campo da educação de surdos e de pesquisas acadêmicas sobre o tema. Tendo em vista que no ano de 2021 a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), foi alterada para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, discutir e potencializar o processo de ensino das duas línguas tornou-se ainda mais imperativo nas escolas que possuem estudantes surdos. De acordo com tal lei, a educação bilíngue de surdos se configura como uma:

Modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (BRASIL, 2021, n.p.)

Nas escolas de educação bilíngue para surdos, de acordo com o Decreto 5626 de 2005, a língua portuguesa e a língua de sinais brasileira são consideradas línguas de instrução, portanto, línguas envolvidas em todo o processo pedagógico e de modalidades distintas, respectivamente, oral-auditiva e espaço-visual, fato que deve mobilizar a elaboração de práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada língua, com vistas a promover o efetivo desenvolvimento linguístico dos estudantes surdos. Além disso, prevê-se que ambas as línguas sejam ensinadas sistematicamente, por meio de estratégias que considerem a linguagem visual e didática apropriada, considerando a experiência visual e sua relevância para os estudantes surdos.

É importante destacar que o ensino de língua portuguesa na educação de surdos ocorre desde o século XIX no Brasil, quando no Imperial Instituto dos Surdos-Mudos havia a prescrição do ensino da Língua Nacional e sua gramática na modalidade escrita e oral no final do século (SOFIATO, 2018).

No século XX, a língua portuguesa continuou ocupando a centralidade nos currículos escolares da educação de surdos, muitas vezes por influência do oralismo¹ e comunicação total², tanto na modalidade oral, quanto na escrita. A língua de sinais, embora presente na escola de surdos desde a sua origem no Brasil, não fazia parte do currículo prescrito e, quando considerada, era por iniciativa de alguns docentes ou escolas. Este horizonte começou a mudar, gradativamente, com o reconhecimento da Língua de Sinais Brasileira, por meio da Lei 10436 de 2002, como meio de comunicação e expressão da comunidade surda do Brasil.

A invisibilidade e, por muitas vezes, a negação da língua de sinais, historicamente ocorreu devido a alguns fatores, tais como o fato de as crianças surdas serem majoritariamente filhas de pais ouvintes (RIBEIRO; BARBOSA; MARTINS, 2019); ser considerada inferior em relação à língua portuguesa e daí a criação de estereótipos e visões preconceituosas da sociedade sobre tal língua em diferentes épocas (QUADROS, 2019), o desconhecimento da língua por parte dos professores, entre outros. No final do século XX, figurou uma mudança de perspectiva sobre a referida língua, motivada também por variados estudos linguísticos (STOKOE, 1960; KLIMA; BELLUGI, 1979; FERREIRA-BRITO, 1995; QUADROS; KARNOPP, 2004), por deslocamentos referentes à concepção de educação de surdos, representação da surdez, de pessoa surda e estudos culturais, considerando a comunidade surda e a partir da abordagem do bilinguismo.

1 Oralismo-trata-se de uma abordagem educacional cujo objetivo é a aprendizagem da língua oral (CRUZ, 2011).

2 Comunicação total é uma abordagem educacional que utiliza vários recursos, tais como a leitura, escrita, dramatização, desenho, estimulação auditiva, aparelho de amplificação sonora individual, entre outros, para permitir a comunicação do surdo e o seu desenvolvimento (CICCONE, 1990).

Dito isso, no século XXI, soma-se a estes avanços, com a efetivação cada vez maior do bilinguismo, o reconhecimento do direito a uma educação bilíngue para os surdos, com base em novos dispositivos legais. O Decreto n. 5626 de 2005, não só regulamentou a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, mas em seus nove capítulos, trouxe um novo panorama de direitos para a pessoa surda, e neste contexto, diferentes possibilidades para o campo educacional, considerando o desenvolvimento da língua portuguesa na modalidade escrita e da língua de sinais, imprescindíveis na educação de surdos, além da garantia de outros atores no processo educacional, tais como os instrutores de Libras e os tradutores e intérpretes de língua de sinais. A partir deste novo cenário, a língua de sinais brasileira (Libras) adquiriu um novo *status* e a sua inserção nos currículos de escolas bilíngues para surdos começou a se efetivar em alguns locais do Brasil, a exemplo da cidade de São Paulo.

O reconhecimento científico da potencialidade da língua de sinais e a garantia de uma educação bilíngue para os surdos, reforçam a prioridade de seu ensino para crianças surdas no contexto familiar (o que muitas vezes não ocorre por razões já apontadas) e no escolar. Assim sendo, a escola bilíngue assume a grande responsabilidade de promover e ensinar, ao menos, duas línguas, a língua de sinais e a língua portuguesa, na modalidade escrita, bases para o trabalho educacional.

Desta forma, o ensino de língua de sinais, que não faz parte de uma tradição na educação de surdos, exige metodologias específicas para o seu desenvolvimento e trabalho sistemático, a fim de propiciar para as crianças e jovens surdos o que pessoas ouvintes têm ao longo de sua escolarização: o direito de aprender línguas (por exemplo, língua portuguesa e línguas estrangeiras). Posto isso, surgem algumas questões: como as crianças surdas estão aprendendo a língua de sinais no contexto escolar após as prerrogativas trazidas pelo Decreto 5626 de 2005? Quais estratégias são mobilizadas para o ensino de tal língua por professores ou instrutores surdos?

Diante desses questionamentos, sem a pretensão de trazer respostas de caráter prescritivo, o objetivo deste artigo é mobilizar reflexões a respeito do ensino de língua brasileira de sinais na escola bilíngue, inserido em práticas discursivas, com vistas a ampliar o repertório linguístico do surdo e garantir o avanço de sua escolarização.

Ensino de Língua de sinais: perspectiva discursiva

De acordo com Lacerda, Albres e Drago (2013, p. 68), “linguagem e língua são pilares centrais em qualquer contexto educacional” e não seria diferente na educação de surdos. Geralmente, as crianças surdas, principalmente filhas de pais ouvintes, adentram o espaço escolar sem a língua de sinais desenvolvida, além da não familiaridade com a língua portuguesa, exceto pela experiência visual, que a depender da estimulação, pode resultar em aprendizagens mais significativas. Isso ocorre devido a uma série de fatores, tais como: a falta de contato com pessoas surdas, de acesso à língua de sinais, da não aceitação da língua de sinais por parte de algumas famílias, ausência de motivação, entre outros. Se nada for realizado, isso pode fazer com que a criança surda fique sem *input* linguístico por um longo período (CRUZ, 2011), ocasionando um atraso em seu desenvolvimento.

A entrada na escola bilíngue para a criança surda é, para muitas delas um marco, pois neste espaço o contato com a língua de sinais ocorrerá, se a escola tiver língua de sinais e língua portuguesa como línguas de instrução, como previsto pelas leis vigentes. Partindo deste pressuposto, a língua de sinais como parte do currículo deve ser ensinada, considerando-se a necessidade de fortalecimento das práticas socioculturais da comunidade surda, além do conhecimento linguístico da própria língua. Entretanto, ensinar língua de sinais tem sido um desafio, tendo em vista a sua *recente* inserção

sistematizada no trabalho escolar, além da ausência de metodologias específicas para o ensino de tal língua (SOLER; MARTINS, 2022) e a falta de proficiência e de formação de muitos professores para esta finalidade no contexto educacional brasileiro.

Gesser (2012), discutindo a formação do professor de línguas menciona alguns argumentos de Cavalcanti e Lopes (1991). Segundo a autora, os cursos de licenciatura desenvolvem a proficiência linguística do futuro professor de línguas, mas a prática de ensino, da forma com que é encaminhada, “sucumbe a um receituário de atividades, sem incluir ou prever uma formação que defenda um ensino crítico-reflexivo...” (p. 24). Isto também se aplica, por vezes, ao ensino de língua de sinais. Não basta elencar uma série de atividades e colocá-las em prática sem planejar o ensino com base na horizontalidade e verticalidade do currículo; considerando a língua em funcionamento, sem esquecer que os conhecimentos relativos à análise linguística também devem ser mobilizados. Eis o grande enfrentamento que a área da educação de surdos precisa assumir e a escola bilíngue é o *locus* privilegiado para isso.

Bakhtin (2000) traz em sua elaboração teórica uma abordagem dialógica da linguagem, ou seja, a linguagem como forma de interação, como lugar de convergência de diferenças, como um processo que se constrói na relação com o outro. Esta forma de conceber a linguagem fundamenta estudos sobre as variações linguísticas e culturais, bem como sobre as condições de produção de linguagem. Tais aspectos evidenciam a linguagem como objeto social, dinâmico, vivo, que se modifica, que se amplia e assume formas de manifestação e de uso diversos.

A atribuição de sentidos, a interação pela linguagem, a confluência das diferenças, são aspectos constitutivos de uma perspectiva discursiva de apropriação da linguagem escrita, que traz como central a interlocução entre os participantes nas situações diversas de uso da linguagem. Este é um pressuposto, que ainda nos dias de hoje, se constitui em grande desafio para o processo de alfabetização de crianças ouvintes. Trabalhar com base numa perspectiva discursiva na educação de surdos também tem sido uma proposta para o ensino de língua portuguesa, mas neste estudo o foco é o ensino de língua de sinais. Importa para nós que as crianças surdas se tornem sujeito de linguagem, que possam tomar a “palavra” e dizer de si, do que conhecem, do que desejam conhecer. Assim, nos cabe efetivar o direito que lhes é devido.

Assumir o ensino de Libras marcado pela discursividade é considerar, na concepção bakhtiniana, as relações entre sujeito e linguagem e, portanto, o papel das interações com outros sujeitos, para a inserção das crianças em contextos dinâmicos de interlocução. Que contextos de interlocução podemos construir em sala de aula para as crianças surdas e o processo de apropriação da língua de sinais? Que experiências discursivas poderiam contribuir para a ampliação do repertório linguístico do surdo?

Algumas propostas no ensino da língua de sinais têm investido em uma organização didática por campo semântico. Ensina-se ou treina-se os sinais de uma lista de coisas interligadas pelo que são: frutas, objetos escolares, animais, cores, etc. Esse caminho, não se constitui em uma prática discursiva. As crianças atribuem significado àquela lista, mas isso não torna o diálogo como princípio educativo e a interlocução como uma dinâmica de aula. É importante reforçar que ensinar língua de sinais não se restringe apenas a ensinar “sinais isolados”, desvinculados de contextos mais amplos e significativos e que a apropriação de sinais neste contexto não garante o conhecimento e o uso efetivo da língua. Neste sentido, acreditamos que a apropriação da língua de sinais deve ser permeada por práticas que valorizem a interação entre pares ou ouvintes fluentes:

A aquisição da língua de sinais pelas crianças surdas, filhas de pais ouvintes, só poderá ocorrer na interação com adultos surdos que as insiram no funcionamento linguístico da língua de sinais, por meio de atividades discursivas que envolvam o seu uso, como diálogos, relatos de histórias, isto é, em atividades semelhantes às vivenciadas por crianças ouvintes ou surdas, de pais surdos, na interação com os pais. A interação com adultos surdos será propiciada pela escola de surdos que conte com professores e profissionais surdos usuários da língua de sinais, de professores ouvintes fluentes e que a usem na comunicação e no desenvolvimento do conteúdo programático (PEREIRA; VIEIRA, 2009, p. 65)

Algumas escolas bilíngues para estudantes surdos têm investido na presença de professores/instrutores surdos em seu corpo docente, mas essa não é a realidade que contempla todo o território nacional. Professores ouvintes fluentes em língua de sinais ou não, muitas vezes, se encarregam do trabalho linguístico na escola bilíngue. Investir na elaboração e implementação da Política de Educação Bilíngue de Surdos no Brasil é uma das metas do atual governo (BRASIL, 2023) e isso é essencial para que a língua de sinais brasileira, como parte do currículo, seja de fato, língua de instrução, língua estudada e respeitada pela comunidade escolar. Tomando-se por princípio a perspectiva bakhtiniana, segundo a qual os gêneros do discurso se constituem em organizadores da interlocução, o ensino da língua de sinais pode ser potencializado com uso de diferentes gêneros discursivos, almejando desenvolver a competência discursiva dos estudantes surdos, além de também valorizar a língua portuguesa, língua oficial e de aprendizagem compulsória no Brasil.

Bakhtin (2000) ao estabelecer relações entre os enunciados, os gêneros discursivos e a construção de sentidos nos possibilita assumir a atividade na e pela linguagem como acontecimento. A interação entre os diferentes interlocutores se constitui no contexto da atividade, compreendida aqui como ação dialógica entre todos os envolvidos. Nesse sentido, o direito de as crianças surdas se instaurarem como sujeitos em práticas discursivas para se apropriarem/ampliarem de repertório em LIBRAS, só será efetivado em contextos nos quais a produção de sentidos seja constitutiva dos diversos enunciados que circulam em sala de aula, por exemplo. Para o autor, os enunciados que compõem uma situação discursiva contemplam o(s) interlocutor(es), seus conhecimentos, suas opiniões e sua compreensão da situação. Esse conjunto de fatores define o gênero do discurso, sua composição e o estilo, que se refere aos recursos a serem usados e é de natureza pessoal. Bakhtin (2000) ainda define dois grupos de gêneros do discurso - os primários, que são os contidos em situações cotidianas de interlocução, e os secundários que se referem a situações mais complexas de comunicação.

Desta forma, a literatura infantil materializa um contexto discursivo em que a produção de sentidos conta com o apoio visual e a interação pela linguagem em suas diferentes possibilidades. Somando-se a isso, propomos uma reflexão em torno dos contos de repetição e acumulativos para o ensino de Libras na escola bilíngue.

Contos de repetição e acumulativos: vivências em Libras

O uso da literatura infantil na educação de surdos tem ganhado espaço na contemporaneidade, tendo em vista a premência do trabalho com a linguagem visual. Segundo Reily (2003, p. 161), “crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para conseguirem significados”. Concordando com a autora, destacamos que o uso da linguagem visual tem papel essencial na educação de surdos, independentemente da idade ou nível de escolarização. Ademais, assumir esta perspectiva considera,

O homem como ser social, cujas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo são mediadas por sistemas sógnicos. Interagindo por meio de signos, socialmente constituídos, o homem constrói e se apropria de sentidos, significando a sua experiência no mundo. (REILY, 2003, p. 161)

Reily (2003) confirma os pressupostos de Bakhtin (2000), em relação à produção de sentidos, congregando a materialidade sógnica e a força da atividade humana. Assim sendo, a escolha de livros de literatura infantil como referência para o trabalho pedagógico na educação de surdos valoriza a imagem, que é um potente recurso para a apropriação de conhecimentos (PAIXÃO; SOFIATO, 2016) e, neste sentido, optar por livros de literatura infantil para o ensino de língua de sinais potencializa o processo, além de oferecer aos envolvidos um ambiente motivador, dinâmico e culturalmente valorizado.

Dentre as múltiplas possibilidades de escolha, destacam-se os contos de repetição e acumulativos. Os contos de repetição “apresentam em sua organização interna uma estrutura que contém sequências que se repetem ao longo da trama, encadeando um episódio ao outro, de maneira curiosa e divertida”. A estrutura repetitiva deste tipo de conto pode desencadear uma série de escolhas, desde a ênfase numa leitura mais interativa ou dramática (CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, p. 25).

Em tais contos, algumas estruturas podem se repetir, sejam elas palavras, frases, entre outras, e essa característica confere ao leitor uma *autonomia* ao fazer a leitura e favorece a memorização de alguns elementos que aparecem com certa recorrência. Além disso, aguçam a curiosidade a partir da inserção de elementos novos que vão sendo incorporados ao longo do texto. Geralmente, outro ponto relevante são as imagens presentes e, a depender da qualidade da ilustração, muitos elementos podem ser lidos a partir do diálogo com a representação pictórica. Como exemplos de contos de repetição, podemos citar as seguintes referências: “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” de Arden Druce, “A Galinha Ruiva” de Andre Koogan Breitman, “O caso do bolinho” de Tatiana Belinki, “Macaco Danado” de Julia Donaldson e “A bruxa Salomé” de Audrey Wood. Apesar do elemento repetição, são narrativas chistosas e que aguçam o entusiasmo no leitor.

Nos contos acumulativos, definidos por Cascudo (1984, p. 375) como “pequenos contos de palavras ou períodos encadeados, ações ou gestos que se articulam numa seriação ininterrupta”, pode-se contemplar a inserção de novos elementos ao longo da narrativa e esta vai se tornando cada vez maior, pois “novas personagens e ações vão se agregando à trama” e isso produz “sequências recorrentes”. (CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, p. 27). Embora tenhamos trazido conceituações diferentes para cada um dos tipos de conto, destacamos que a repetição é uma característica em ambos.

De acordo com Farias (2014), os contos fazem parte do universo dos textos orais e refletem a cultura de um povo e suas manifestações, e em especial, o conto acumulativo:

[...] é caracteristicamente popular, uma vez que se propõe a ser oralizado. Os mesmos demonstram nitidamente as marcas da oralidade, pois utilizam-se de fórmulas e remetem o leitor constantemente a memorização. Tem o poder de despertar a curiosidade do leitor que é sempre convidado a utilizar a memória repetindo algo que vai se acrescentando à medida em que se lê. A curiosidade faz com que o leitor sintase instigado a ler o livro de maneira envolvente de se apresentar o texto. É importante ressaltar que esses contos que podem ser considerados Contos Acumulativos trazem marcas visíveis da oralidade, considerando que, de acordo com Ong (1988), o estilo formular e a recorrência à memorização são suas principais e mais evidentes características (FARIAS, 2014, p. 66).

Como exemplo de contos acumulativos podemos citar as seguintes obras, “A casa sonolenta” de Audrey Wood, “Camilão, o comilão” de Ana Maria Machado, “A lagartinha comilona” de Eric Carle, “O grande rabanete” de Tatiana Belinki, “O elefantinho caiu no poço” de Maria Clara Machado e “A formiguinha e a neve”, de João de Barro. Os contos acumulativos são semelhantes aos de repetição, embora tenham suas especificidades já apontadas e, segundo Faria (2014, p.60), “este tipo de texto funciona como mensagens ditas de viva voz e são marcados pela presença de marcas da oralidade, pois tendem a usar uma linguagem clara e pública para tratar de assuntos compreensíveis a todos”. Este tipo de texto também pode ser privilegiado no contexto da educação bilíngue de surdos, seja pela sua característica composicional e pelo direito das crianças surdas à literatura e à cultura.

Vale destacar que, conforme aponta Gesser (2012, p. 153 apud Richards, 2006, p. 70), texto pode ser compreendido como “sequências estruturais de linguagem, usadas em contexto específicos e de formas específicas, podendo ser na modalidade oral, escrita, visual e cuja unidade significativa é relacionada ao contexto de interlocução, ou seja, em uma instância de uso”. Portanto, usar o texto como um disparador para o trabalho de ensino de uma língua é uma opção que privilegia discursividade, pois abre a possibilidade de exploração das diversas camadas de sentidos. O que oportuniza a processos de análise sobre a língua de forma contextualizada. Isso também vale para as imagens que comumente acompanham o seu conteúdo, que precisam de intervenção para constituírem significados coerentes como signo visual, para todos os estudantes e, especialmente, para os surdos.

No caso dos estudantes surdos, a leitura do texto feita por meio da língua de sinais por um mediador fluente, tende a ser o primeiro elemento importante para a aproximação com o suporte escrito e sua compreensão. Assim, o trabalho com texto e imagens demandam muitas intervenções pedagógicas e necessidade de constantes retomadas. Não basta fazer a leitura apenas uma vez e esperar que todas as camadas de sentidos sejam apropriadas pelos leitores surdos, isso geralmente também não ocorre com estudantes ouvintes. Por conseguinte, de acordo com Reily (2017):

Não basta acoplar às palavras escritas imagens correspondentes e acreditar que esse tipo de prática irá automaticamente dar conta da interpretação de sentidos visuais. É preciso pensar as imagens como composições de natureza complexa, polissêmicas, formadas por diversos elementos signícos, com gramática própria. O uso da imagem como mera identificação, sem explorar a amplitude dos sentidos veiculados, pode resultar num trabalho pedagógico demasiadamente raso. (REILY, 2017, p. 105)

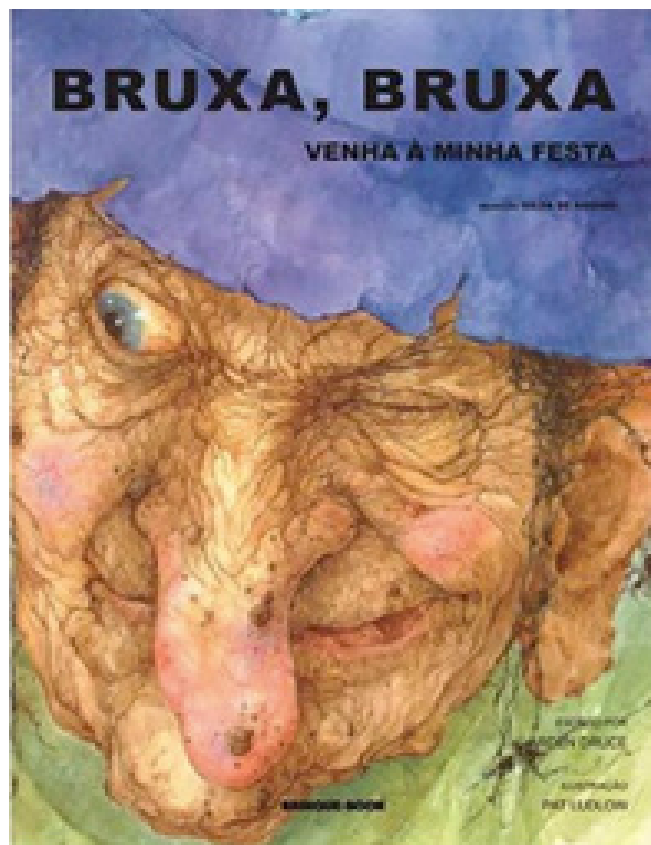
Ademais, quando se opta por este tipo de trabalho, muitos sinais compõem o léxico da narrativa. A ênfase lexical deve considerar o processo de apropriação de língua de sinais dos estudantes participantes e, cabe ao mediador, o planejamento do trabalho linguístico e o uso de diferentes estratégias para o ensino de língua de sinais.

Os contos de repetição e acumulativos podem contribuir muito com o processo de aquisição de língua de sinais, pois geralmente são repletos de imagens que podem ser exploradas com vistas ao desenvolvimento do letramento visual, percepção visual refinada, aquisição de novos sinais e construção de novos enunciados. Outros aspectos podem ser vislumbrados, tais como, a compreensão e expressão em Libras, o uso do espaço de sinalização (GESSER, 2012) e aspectos concernentes à gramática.

A ampliação do repertório linguístico é de responsabilidade da escola, seja ela para ouvintes ou surdos. E no caso dos surdos, importa oportunizar diferentes formas de interação com a língua de sinais. Quanto mais lúdica e significativa for a experiência, mais sentido fará para o seu percurso escolar e pessoal.

Outro ponto importante a ser destacado é a questão da regularidade da composição dos contos de repetição e acumulativos. A rigor, vários elementos são recorrentes na narrativa e isso pode favorecer o aprendizado dos sinais que fazem parte dessas obras, pois mobilizando elementos mnemônicos. Tomaremos como exemplo o conto “Bruxa, Bruxa, venha à minha festa” de Arden Druce (2023).

Figura 1: Capa do livro “Bruxa, bruxa, venha à minha festa”



Fonte: Druce (2023).

Neste conto de repetição, a narrativa começa com o narrador fazendo um convite a uma bruxa para que ela vá a uma festa. A bruxa agradece e coloca uma condição para ir, que o convite seja feito para o gato também. O narrador convida o gato que impõe outra condição para participar, convidar o espantalho. O espantalho também agradece e coloca como condição que o convite seja feito à coruja. A narrativa segue apresentando sempre o mesmo contexto - o convite para uma festa. Cada convidado, após agradecer, apresenta a mesma condição, que remete ao pedido de que mais um convidado seja incluído. A coruja, a árvore, o duende, o dragão, o pirata, o tubarão, a cobra, o unicórnio, o fantasma, o babuíno, o lobo e a Chapeuzinho Vermelho, que também agradece e coloca como condição que o convite seja feito às crianças. As crianças agradecem e colocam como condição que o convite seja feito à bruxa. A história acaba assim. Fecha o ciclo de possíveis participantes com a indicação da bruxa, que foi a primeira a ser convidada.

Podemos observar que à medida que a narrativa avança, novos elementos vão surgindo na história e este jogo de palavras gera um interesse no leitor para saber quem será o próximo convidado. Portanto, “duas ações são repetidas, em série, do início ao fim: um convite, seguido da aceitação mediante uma condição” (CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, p. 26). Muitos aspectos podem ser desenvolvidos, além da exploração dos sinais referentes aos personagens da narrativa e a contextualização da situação que desencadeia a história. Os sentidos que

podem circular, a partir do texto, articulam a imaginação, a fantasia e a vida real das crianças, em torno da situação de festa, talvez de um aniversário, e as condições impostas por cada convidado. Os dilemas de ser convidado ou não, de ceder ou não às condições, o dilema de se pensar o tamanho da festa possível, entre tantos outros mobilizam formas variadas de interlocução e de interação com esta narrativa.

Nesse conto, tanto a estrutura da frase do convite como a do agradecimento condicionado à ida de outra personagem são iguais, variando apenas os nomes, o que permite, por exemplo, refletir a respeito do que permanece e muda em cada parte (CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA, 2010, p. 26).

A sinalização da história em Libras, a dramatização, para que ganhe novos contornos de interpretação e a ampliação de repertório linguístico, podem tornar a experiência de linguagem como acontecimento, na concepção bakhtiniana, além da possibilidade de se expandir para outros suportes textuais: lista de convidados, convites, cartazes, cardápio e cartão de agradecimento, por exemplo. Outrossim, destacamos que a ludicidade que marca esse movimento em torno da história, traz a brincadeira como possibilidade, diante de contextos de suspense, curiosidade e diversão promovidos pela leitura sinalizada da obra.

Aprender língua de sinais na imersão em práticas discursivas e lúdicas torna a experiência mais enriquecedora e mais efetiva. A situação de repetição sequencial e com acréscimo de um elemento novo contribui para todas as crianças - ouvintes e surdas. Oportuniza a compreensão dos meandros do contexto discursivo a cada repetição, trazendo possibilidade e tempo para a reflexão, para posicionamento frente às situações, antecipações e a apropriação dos modos de “dizer” e representar a narrativa.

Outro aspecto que pode ser contemplado é a leitura colaborativa da história, a partir de uma primeira explanação do material. Proporcionar a experiência de recontar a história a partir do que foi compreendido pelos estudantes nos ajuda a avaliar a expressão de cada um, neste caso, em língua de sinais. A experiência da leitura colaborativa auxilia no entendimento da importância da alternância dos turnos de “fala”, no respeito ao outro e, mobiliza a produção de sentidos da história no coletivo. No contexto de sala de aula, cabe ao professor, a distribuição dos turnos de fala “de maneira a proporcionar a participação de todos nas atividades propostas” (ROSA, 2008, p.35).

Este contexto criado a partir da literatura infantil e, em especial, com os contos de repetição e os acumulativos, atende o que Soares (2022) defende como fundamentais no processo de aprendizagem. Embora, no caso específico da autora em questão, a referência é feita à aprendizagem da linguagem escrita, é possível ser aplicado, também, no contexto da aprendizagem da língua de sinais.

Soares (2022) evidencia um processo de aprendizagem em três camadas: a dos contextos culturais e sociais de uso da escrita; a dos usos da escrita na escola; e a do sistema de escrita alfabética em si. Nesse sentido, podemos considerar que a literatura infantil e os contos mencionados são artefatos da cultura e, portanto, compreendem a primeira camada. O trabalho com os contos de repetição e acumulativos na escola relaciona-se à segunda camada - os motivos para se escrever, falar, sinalizar, dramatizar na escola. As duas camadas mencionadas oportunizam a reflexão e a análise sobre o funcionamento da escrita, assim como oportuniza a articulação entre o sinal, o contexto e a palavra escrita. “Aprendizagens que se superpõem constituindo o todo. Cada aprendizagem se diferencia das demais por processos próprios, mas interdependentes - cada aprendizagem depende das demais (...)” (SOARES, 2022, p. 19).

Por derradeiro, vale destacar que o ensino de Libras para estudantes surdos, a partir de uma perspectiva discursiva, é uma oportunidade de usufruir de materiais que circulam na sociedade, nomeadamente, do universo infantil ou infanto-juvenil, e que podem se tornar grandes aliados para a mediação de saberes e aprendizagens múltiplas. Desenvolver a linguagem e a língua no contexto das práticas discursivas considera os diferentes modos de dizer, de significar, de se inserir e situar-se. Os estudantes aprendem que nos expressamos e interagimos pela linguagem escrita, falada e sinalizada. Aprendem que há diferentes situações de produção de linguagem, que levam a especificidades de estilo e de composição, como destaca Bakhtin (2000) ao discutir os gêneros do discurso.

Considerações finais

Pensar na educação bilíngue para estudantes surdos na contemporaneidade exige lançar mão de distintas possibilidades de trabalho e recursos didáticos, considerando-se a experiência visual como uma potência a ser estimulada e desenvolvida. Com a perspectiva de duas línguas circulando no espaço escolar, as práticas pedagógicas precisam considerar essa especificidade, e no caso deste estudo, construir propostas para o ensino de língua de sinais que sejam efetivas e que despertem o interesse e a motivação nos estudantes surdos é um desafio que precisa ser enfrentado pelas escolas bilíngues.

O uso de contos de repetição e acumulativos, assim como outros tipos de gêneros discursivos na educação de surdos, podem contribuir com o desenvolvimento de uma série de habilidades, se usados de forma planejada e didaticamente acessível. Podemos considerar que a forma de elaboração e estruturação destas obras propicia uma miríade de possibilidades de intervenção, considerando-se a apropriação e compreensão da língua de sinais, por meio do conhecimento de novos sinais, de usos e funcionamento da língua e, se estiver de acordo com os objetivos pedagógicos, da análise linguística num contexto amplo e significativo.

Ademais, a utilização de contos de repetição e acumulativos podem potencializar o uso de estratégias antecipatórias de leitura em língua de sinais, de maneira divertida e que pode evoluir para outros contextos discursivos, a depender da mediação pedagógica e estratégias selecionadas. Conforme discutido neste estudo, a exploração do material por camadas de sentidos ajuda a pensar na ação pedagógica e no escalonamento de prioridades, pois o trabalho escolar é dinâmico e cada realidade exige do professor a tomada de decisões específicas. No caso da educação de surdos, a urgência do trabalho linguístico efetivo sempre fez parte da história da educação e na atualidade assume novos contornos, a partir das prerrogativas legais e pesquisas cada vez mais presentes sobre a língua brasileira de sinais e sua inserção nos currículos prescritos.

O estímulo à leitura e reconto de histórias em língua de sinais pode incentivar o gosto pela literatura e valorização da produção literária nacional e internacional, tão caras e necessárias em contextos atuais de desinformação e apego à superficialidade de conteúdos. O reconhecimento do patrimônio cultural da infância recomenda-se que seja uma das premissas do trabalho linguístico, e isso também se aplica à escola bilíngue para estudantes surdos.

“Bruxa, Bruxa, por favor venha à minha festa. Obrigada! Irei sim, só se você convidar” os estudantes surdos...

Referências

- BARRO, João. (readaptado por) *A formiguinha e a neve*. São Paulo: Moderna, 1997.
- BELINKY, Tatiana. *O caso do bolinho*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2017.
- BELINKY, Tatiana. *O grande rabanete*. 1ª ed. São Paulo: 2017.
- BRASIL. Lei 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002.
- BRASIL. Lei n. 14.191, de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de ago. de 2021.
- BRASIL. Portaria MEC n. 933 de 2023. Institui a Comissão Nacional de Educação Bilíngue de Surdos – CNEBS. Brasília, 23 de maio de 2023.
- BREITMAN, Andre Koogan. *A galinha ruiva: um conto popular inglês*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.
- CADERNOS DE APOIO E APRENDIZAGEM: LÍNGUA PORTUGUESA / Programas: Ler e escrever e Orientações curriculares. Livro do Professor. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2010.
- CARLE, Eric. *A lagartinha comilona*. 1ª ed São Paulo: Callis, 2011.
- CASCUDO, Luis Câmara da. *Literatura Oral no Brasil*. São Paulo: Itatiaia, 1984.
- CICCONI, Marta. *Comunicação Total: introdução, estratégia a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
- CRUZ, Carina R. Avaliação e intervenção da linguagem na criança surda em uma abordagem bilíngue. In: MOURA, Cecília Maria de; CAMPOS, Sandra Regina Leite de; VERGAMINI, Sabine A. A. (Orgs.). *Educação para Surdos: práticas e perspectivas II*. São Paulo: Santos, 2011.
- DONALDSON, Julia, *Macaco Danado*. São Paulo: Brinque-Book, 1999.
- DRUCE, Arden.; LUDLOW, P. *Bruxa, bruxa, venha à minha festa*. São Paulo: Brinque Book, 2019.
- FARIA, Angélica Torres Vilar de. A literatura infantil como prática de letramento através da oralidade. 2014. 117 p. Dissertação de mestrado. Pós-graduação em Linguística. Universidade Federal da Paraíba.
- FERREIRA-BRITO, Lucinda. *Por uma gramática das línguas de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.
- KLIMA, E. S.; BELLUGI, U. *The Signs of Language*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- LACERDA, Cristina. B. F. de; ALBRES, Neiva. de A.; DRAGO, Silvana. L. dos S. Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 65-80, 2013.
- MACHADO, Ana. Maria. *Camilão, o comilão*. 3ª ed. São Paulo: Salamandra, 2011.
- MACHADO, Maria Clara. *O elefantinho caiu no poço*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2018.
- PAIXÃO, Elaine Cristina. SOFIATO, Cássia G. Imagem e texto: a intertextualidade na educação de surdos. *Revista Letras Raras*, Vol. 5, Ano 5, Nº 1, 2016.

PEREIRA, Cristina da Cunha; VIEIRA, Maria Inês da Silva. Bilinguismo e Educação de Surdos. *Revista Intercâmbio*, volume XIX: 62-67, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

REILY, Lucia H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, Ivani R.; KAUCHAKJE, Samira; GESUELI, Zilda Maria (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus Editora, 2003.

RIBEIRO, Viviane. L.; BARBOSA, Raquel. L. L; MARTINS, Sandra. E. S. O. Pais ouvintes e filhos surdos: o lugar das famílias em propostas educacionais bilíngues. *Educação*, 44, e 55/ 1–27, 2019.

ROSA, Aline Paulino. É o professor quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngue. 2008. 147 p. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

SOLER, Priscila. S.; MARTINS, Vanessa. R. de O. Língua portuguesa como língua adicional para surdos e o seu aprender em articulação com a Libras como língua matriz. *Revista Educação Especial*, 35, 63/1–21, 2022.

SOFIATO, Cassia Geciauskas. A educação de surdos no século XIX: currículo prescrito e modelo de educação. *Cadernos De Pesquisa*, 25(2), 207–224, 2018.

STOKOE, William. *Sign and Culture: A Reader for Students of American Sign Language*. Maryland: Linstok Press, 1960.

QUADROS, Ronice Muller de. Tecnologia para o estabelecimento de documentação de língua de sinais In: CORRÊA, Ygor; CRUZ, Carina Rebello (Orgs.). *Língua brasileira de sinais e tecnologias digitais*. Porto Alegre: Penso, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Tradução de Maria Ermantina G. G. Pereira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SOARES, Magda. B. *Alfabetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*. São Paulo: Contexto, 2022.

WOOD, Audrey. *A bruxa Salomé*. 9ª ed. São Paulo: Ática, 2019.

WOOD, Audrey. *A casa sonolenta*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2019.

Recebido em: 30/11/2023

Aceito em: 20/02/2024