



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO**

ALEXSANDRA DE MELO ARAÚJO

**VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: CAMINHOS NA
FORMAÇÃO LEITORA DOS SURDOS**

Campina Grande-PB

2020

ALEXSANDRA DE MELO ARAÚJO

**VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: CAMINHOS NA
FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Tavares Silva

Campina Grande-PB

2020

A663v

Araújo, Alexsandra de Melo.

Vídeos de contação de histórias em libras: caminhos na formação leitora do surdo/Alexsandra de Melo Araújo. - Campina Grande, 2020.

115 f. : il. Color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2020.

"Orientação: Profa. Dra. Márcia Tavares Silva".

Referências.

1. Libras. 2. Meio Digital. 3. Vídeos. 4. Contação de Histórias. I. Silva, Márcia Tavares. II. Título.

CDU 81'221.24(043)

ALEXSANDRA DE MELO ARAÚJO

**VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS: CAMINHOS NA
FORMAÇÃO LEITORA DO SURDO**


Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino da Universidade Federal de Campina Grande como requisito para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Aprovação em 31 de Julho de 2020.

Banca examinadora



Prof^ª. Dr^ª. Márcia Tavares Silva
(Presidente/PPGLE/UFCG)



Pof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva
(Examinador interno/PPGLE/UFCG)



Prof^ª. Dr^ª. Janaína Aguiar Peixoto
(Examinadora externa/PPGL/UFCG)

Pof^ª. Dr^ª. Shirley Barbosa das Neves Porto
(Suplente/PPGLE/UFCG)

A Tercio, João Pedro, Jefeson Luiz, Jackson
Henrique e João Zacarias, razão de tudo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, alicerce de minha vida;

Aos meus filhos e esposo que foram provisão, afeto, compreensão, força, apoio e amor incondicional nesse percurso;

Às minhas mães Leonila (*in memoriam*) e Claudete, por terem me dado a vida, me amado, acreditado em mim e nos meus sonhos;

À minha família, pela amizade, força e incentivo;

Em especial, à minha orientadora e sempre amiga Márcia Tavares, que acreditou e acolheu minha pesquisa e soube entender minhas dificuldades. Grata por seus ensinamentos, apoio e carinho, sem você nada disso seria possível;

À minha banca, Janaína Peixoto e Williany Miranda, pelas preciosas contribuições que enriqueceram essa dissertação;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, pela valiosa contribuição acadêmica;

À Flávia Thaís, que foi luz através de sua dissertação, indicando o caminho metodológico a ser seguido;

À minha querida amiga Risoneide Ribeiro, que caminhou lado a lado e foi sempre meu apoio nessa estrada;

Aos amigos e amigas, que acreditaram, torceram por mim e vibraram a cada conquista que o mestrado me proporcionou;

À CAPES, pelo apoio financeiro.

RESUMO

Desde a década de 80 do séc. XX, o mundo tem vivido grandes transformações tecnológicas. A informação passou a ser mais acessível graças à era digital do contexto social em que estamos inseridos. Com isso, a internet tem sido um canal de acesso rápido a informações em tempo real. Na internet, a exposição e o consumo de vários tipos de publicações, tais como notícias, e-books, artigos acadêmicos, ambientes de bate-papo, fazem parte de uma nova conjuntura comunicacional. Os códigos digitais que transitam através da rede mundial de computadores impactam diretamente as novas formas textuais. Nesse cenário, existem várias possibilidades de leitura, que podem ser obtidas através de muitos meios, dentre os quais fotos, imagens, obras, jogos, entre outros. Os vídeos, na Língua Brasileira de Sinais (Libras), têm ganhado destaque no meio digital devido a sua facilidade de acesso e a diversidade de trocas de experiências para as comunidades surdas. Materializados nesses vídeos, podemos encontrar jornais, entrevistas, videoaulas, documentários; também filmes, músicas, teatro, narrativas, contos, poesias, que proporcionam um novo formato de ampliação para o texto literário. Uma das maneiras de promoção ao contato com textos literários é a contação de histórias em Libras. O ambiente virtual se afirma cada vez mais como um meio que oferta outros modos de leitura, especialmente na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*. Existe a compreensão de que os vídeos de contação de histórias em língua de sinais apresentam possibilidades formadoras que se constituem em criar e recriar as significações a respeito do fazer, ser e pensar, mas, comumente, são ignorados em seu potencial ou não são analisados como deveriam. Diante disso, o presente estudo pretende responder ao seguinte questionamento: os vídeos de contação de histórias em Libras apresentam aspectos indicadores à formação leitora do surdo? Para tanto, analisamos vídeos presentes em dois canais disponíveis na plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube*, por meio de uma pesquisa qualitativo-descritiva, tendo como objetivo geral: analisar vídeos de contação de histórias em Libras voltados à formação do leitor surdo. Os nossos objetivos específicos são: (1) caracterizar a apresentação do livro físico dentro dos vídeos correspondentes; (2) identificar os aspectos multimodais e semióticos utilizados para contação de histórias em Libras; e (3) refletir sobre as contribuições que os vídeos de contação de histórias em Libras podem trazer para a formação leitora do surdo. Teoricamente, partimos das discussões de Sisto (2012), Busatto (2013), Santaella (2012), Zacharias (2016), entre outros, sobre contação de histórias, leitura de imagem e de textos multimodais em ambientes digitais. Os resultados apontam que os vídeos de contação de histórias em Libras contribuem na formação leitora de crianças surdas, devido a combinação entre os elementos semióticos e multimodais presentes. De mesmo modo, aproximam essas crianças de obras literárias escritas em português, texto de partida das contações de histórias, promovendo o desenvolvimento de competências relacionadas à leitura. Além disso, os vídeos de contação de histórias em Libras se constituem como um recurso com potencial de auxiliar as práticas docentes voltadas à formação leitora de crianças surdas, uma vez que o profissional que produz e faz uso dos vídeos em sala de aula pode direcionar uma mediação para o aspecto pedagógico ou pode ofertar o texto literário de forma lúdica, estimulante e atrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Meio digital. Vídeos. Libras. Contação de histórias.

ABSTRACT

Since the 1980s the world has seen major technological transformations. Information became much more accessible thanks to the digital era of our social context. As such, the Internet has been a channel of quick access to information in real time. On the internet, the exposition and consumption of many kinds of publications, such as news, e-books, academic papers, chat, are together part of a new communication context. Digital codes spread through the world wide web directly impacts new text forms. In this scenario, there are many reading possibilities that may be acquired via many means, such as pictures, images, pieces, games, among others. The videos, in Brazilian Sign Language (Libras), has been gaining space in the digital means because of its ease of access and the diversity of experience exchanges for deaf communities. Materialized in these videos are news, interviews, classes, documentaries, movies, songs, theater, narratives, tales, poems, empowering a new format of text spreading for literary text. One of the ways of promoting handling of literary texts is storytelling in Libras. The virtual environment is ever more solid as a mean that offers alternative reading modes, specially in the video sharing platform *YouTube*. There is the comprehension that storytelling videos in Libras presents more growth possibilities in ways of creating and transforming meaning when doing, being, and thinking, but usually are ignored in their potential or are not analysed as they should. As such, this study intends to answer the following question: does storytelling videos in Libras contain aspects of reading growth of the deaf? For such, we analysed videos present in two channels available in the video sharing platform *YouTube*, via a qualitative-descriptive research, with the following general goal: to analyse storytelling videos in Libras intended to the growth of the deaf reader. Our specific goals are: (1) to profile the presentation of the physical book in the videos; (2) to identify the multimodals and semioptical aspects used in the storytelling in Libras; and (3) to dive deep in the contributions that the storytelling videos in Libras may add to the growth of the deaf reader. Theoretically, we began from the work of Sisto (2012), Busatto (2013), Santaella (2012), Zacharias (2016), among others, about storytelling, image reading and multimodal texts in digital environments. The results suggest that storytelling videos in Libras add to the reading growth of deaf children, because of the combination among elements semiopticals and multimodals contained in them. In the same way, they narrow the gap between children and literary works written in Portuguese, original texts of the storytellings, thus promoting the development of competencies related to reading. Besides, the storytelling videos in Libras work as a resource with potential to assist teaching practices directed to the reading development of deaf children, because the professional that makes and uses videos in the classroom may direct a mediation to the pedagogical aspect or may offer the literary text in a ludic way, exciting and attractive.

KEYWORDS: Digital mean. Videos. Libras. Storytelling.

“No fio das histórias, como no fio da vida, cada um tece o seu tapete...”

Em *A palavra do contador de histórias*,
Gislayne Avelar Matos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Categorização das publicações	22
Figura 2 – Títulos das Fábulas de Esopo	26
Figura 3 – Fábulas de Esopo	27
Figura 4 – O Patinho Feio	30
Figura 5 – <i>Playlist</i> de contação de histórias do canal TV INES	33
Figura 6 – Canal TV INES – Sobre	58
Figura 7 – Canal TV INES – <i>Playlist</i> completa	59
Figura 8 – Canal TV INES – <i>Playlist</i> contação de histórias	59
Figura 9 – Canal Mãos Aventureiras – Sobre	61
Figura 10 – Canal Mãos Aventureiras – <i>Playlist</i>	62
Figura 11 – Canal Mãos Aventureiras – Vídeos	62
Figura 12 – Polos cronológicos	71
Figura 13 – Vinheta do canal TV INES	78
Figura 14 – Planos de fundo	80
Figura 15 – Diferenças de iluminação nos ambientes de contação de histórias	82
Figura 16 – Fatores de proximidade	84
Figura 17 – Expressões faciais e classificadores	86
Figura 18 – Performance e imagens do livro físico	88
Figura 19 – Fator pedagógico	91
Figura 20 – Abertura sem vinheta	95
Figura 21 – Vinheta do canal Mãos Aventureiras	96
Figura 22 – Ambiente da contação de histórias do canal Mãos Aventureiras	97
Figura 23 – Enquadramento	98
Figura 24 – Sequência da contação de histórias do canal Mãos Aventureiras	99
Figura 25 – Possibilidades de modulações	100
Figura 26 – Expressão facial e uso de classificadores	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Coleção Educação de Surdos	27
Quadro 2 – Livros de literatura infantil	31
Quadro 3 – Vídeos e visualizações do canal TV INES	60
Quadro 4 – Vídeos e visualizações do canal Mãos Aventureiras	63
Quadro 5 – Acervo do canal TV INES que compõe o <i>corpus</i> da investigação	65
Quadro 6 – Acervo do canal Mãos Aventureiras que compõem o <i>corpus</i> da investigação	67
Quadro 7 – Categorias Iniciais	72
Quadro 8 – Categorias intermediárias	73
Quadro 9 – Categorias finais	75
Quadro 10 – Identificação dos vídeos do canal TV INES	76
Quadro 11 – Identificação dos vídeos do canal Mãos Aventureiras	93
Quadro 12 – Questionamento final	104

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

a.C. – Antes de Cristo

ACERP – Associação de Comunicação Roquette Pinto

Cf. – Conforme

CD-R – Disco compacto gravável

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DVD – Disco digital versátil

ELS – Escrita de Língua de Sinais

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LDB – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LS – Língua de Sinais

LSB – Língua de Sinais Brasileira

MEC – Ministério da Educação

S.I. – Sine loco

S.n. – Sine nomine

TAC – Tabelas de Áreas do Conhecimento

VCHL – Vídeos de Contação de Histórias em Libras

VHS – Sistema Doméstico de Vídeo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – O ACERVO DA LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL	20
1.1 O surdo e a literatura	20
1.2 As primeiras publicações da literatura infantil em língua de sinais no Brasil.....	24
CAPÍTULO 2 – MULTIMODALIDADE EM MEIO VIRTUAL: UM OLHAR PARA OS VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS	35
2.1 Multimodalidade e tecnologias	35
2.2 Leitura literária: multissemioses no universo da literatura infantil	42
2.3 Contação de histórias para crianças: da oralidade às telas	49
CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 Natureza da pesquisa	55
3.2 Coleta dos dados	57
3.3 Acervo: constituição do corpus de análise e categorização	63
3.3.1 Acervo do canal TV INES	64
3.3.2 Acervo do canal Mãos Aventureiras	66
3.4 Categorias de análise	70
3.4.1 Categorias iniciais	71
3.4.2 Categorias intermediárias	73
3.4.3 Categorias finais	74
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS: DO ACERVO AOS VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS	76
4.1 Contação de histórias em Libras: playlist da TV INES	76
4.1.1 O ambiente em foco	77
4.1.2 O leitor em construção	84
4.1.3 Dimensão expandida da contação	92
4.2 Contação de histórias em Libras: vídeos do Mãos Aventureiras	93
4.2.1 O ambiente em foco	94
4.2.2 O leitor em construção	97
4.2.3 Dimensão expandida da contação	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	108
Obras literárias do canal TV INES	112
Obras literárias do canal Mãos Aventureiras	113
Vídeos do canal TV INES	113
Vídeos do canal Mãos Aventureiras	114

INTRODUÇÃO

Quando conto uma história é a história que se narra através de mim. Eu me torno a história. Eu me torno a minha própria história.
(BUSATTO, 2013)

Quando penso em contação de histórias sempre me vem à mente a imagem de uma fogueira de chamas altas. Ao redor, pessoas atentas, expressões diversas. Uma voz ao fundo, ora doce, cheia de ternura, ora amedrontada pelos monstros que ecoam no ar. Em outro instante, me vem à mente outra imagem, agora de uma senhora já de certa idade, com cabelos brancos e voz firme. Seu olhar, seus gestos prendem a atenção de quem está aos seus pés. A voz é o principal instrumento usado para propagar fadas, magias e encantos. A voz é o elo que liga esses tão atentos expectadores. A voz é o que exclui os que não ouvem e não podem compartilhar desses momentos tão significativos para uma criança.

Nessas recordações e devaneios, me vem à mente meu pequeno aluno surdo. Seu olhar curioso, sua inquietação para entender o que eu, professora, falo enquanto mostro um livro. E imagino quantas perguntas ele tem. Quantas coisas não entende? Quantas relações não consegue fazer na cena que presencia? Eu, professora, me angustio diante daquele menino. Perco o sono, procuro estratégias. Ele não conhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como também desconhece o português. Sua comunicação é através de gestos utilizados em seu ambiente familiar. Eu, professora, me pergunto: o que fazer?

Para responder esse questionamento, relato minha experiência anterior a esse fato. Ao trabalhar em uma instituição profissionalizante, me deparei com um grupo de alunos surdos, fluentes em Libras. Nesse momento, havia o apoio de um intérprete. As aulas corriam bem, pois havia muitas práticas e os surdos aprendiam rápido, seguindo as instruções através de sua visão, que captava cada gesto, cada movimento. Eu dependia totalmente do profissional que os acompanhava.

Como qualquer professor, aprendi muito. E fui entendendo e repetindo alguns sinais. Senti que precisava ampliar o repertório na comunicação com esses alunos. Procurei uma formação básica e logo em seguida realizei uma graduação em Letras/Libras, em meio virtual. Conclui essa graduação dois anos após a de

pedagogia. Nesse percurso, mudei de sala de aula. Passei a trabalhar com a educação infantil, o que me proporcionou o encontro com aquele menininho esperto, de olhos claros e muito curioso.

Como professora com algum conhecimento sobre surdez, fiquei com a turma em que aquela criança surda iria estudar. Fiquei entusiasmada, mas as dificuldades foram muitas. A primeira foi introduzir a Libras na sala de aula, para que todos os alunos pudessem se comunicar. Mas o processo era muito lento, as atribuições exigidas pela escola tinham que ser cumpridas e o espaço para o ensino de uma segunda língua era mínimo. Em muitos momentos o atendimento ao pequeno era individualizado.

Com o passar do tempo, fui percebendo o interesse daquela criança em querer compreender as contações de histórias. E, assim, encontrei o elo que faltava. Através dos textos literários, das ilustrações e da contação de histórias foi possível ensinar um pouco da língua de sinais e avançar nos conhecimentos da língua portuguesa. Partindo das minhas experiências, percebi que o contato com o texto literário, através da contação de histórias, se tornou uma ferramenta significativa para a formação leitora da criança.

Como nessa experiência, a arte de contar histórias faz parte de qualquer memória e, em algum momento, lembramos ou repetimos algo. Dessa forma, todos nós somos contadores de histórias. Contamos fatos que ocorrem no nosso cotidiano, um filme que vimos, uma fofoca, ou mesmo uma piada. Esse compartilhamento é muito frequente e se constitui como marca social. Mas a contação do texto literário se diferencia, pois se alimenta do imaginário, de imagens novas, de sensibilidade e sentidos atentos. É uma experiência singular que nos permite compreender uma multiplicidade de linguagens e, ao mesmo tempo, construir nossa identidade e cultura.

Na sociedade contemporânea em que estamos imersos, a contação de histórias permeia vários caminhos e se materializa em vários suportes. O contexto tecnológico através das diversas redes sociais abre um leque de possibilidades para que a criança surda tenha contato com um acervo literário variado. Nesse cenário, a plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube* ganha destaque, tendo em vista que é uma plataforma que os surdos acessam facilmente e utilizam para produção e divulgação de sua literatura, conquistas sociais, cultura e identidade, como qualquer outro grupo social.

Diante desse contexto, o presente estudo tem por objeto de investigação os vídeos de contação de histórias em Libras. Esse é um objeto tradicionalmente incluso no currículo escolar dos anos iniciais e apresenta potencial para o ensino da leitura literária.

Assim, pretendemos responder ao seguinte questionamento: os vídeos de contação de histórias em Libras apresentam aspectos indicadores à formação leitora do surdo? Para tanto, temos como objetivo geral: analisar vídeos de contação de histórias em Libras voltados à formação do leitor surdo. Os nossos objetivos específicos são: (1) caracterizar a apresentação do livro físico dentro dos vídeos correspondentes; (2) identificar os aspectos multimodais e semióticos utilizados para contação de histórias em Libras; e (3) refletir sobre as contribuições que os vídeos de contação de histórias em Libras podem trazer para a formação leitora do surdo.

Essa pesquisa se justifica por proporcionar aos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem dos surdos o conhecimento de um acervo literário em língua de sinais, que pode ser utilizado em salas de aula para favorecer o contato com obras que abordam temas diversificados, através do meio digital. Os vídeos de contação de histórias em Libras surgem como uma ferramenta motivadora para a promoção leitora desses sujeitos. Logo, esse trabalho aponta para a relevância didática, pois traz a seleção de obras literárias nacionais e internacionais com potencial para o desenvolvimento das competências leitoras e atendimento às especificidades linguísticas desses indivíduos.

Essa investigação também se justifica pela significância na formação social de leitores surdos, pois eles ainda se encontram em desvantagem diante das relações de saberes existentes na escola, no seio familiar e na sociedade. Os dados do censo demográfico do IBGE 2010¹ indicam que, naquela época, 9.717.318² pessoas declararam ter algum tipo de deficiência auditiva. Os dados sobre a alfabetização no país apontam que, da população geral, 89,5%³ das pessoas com idade de cinco anos ou mais eram alfabetizadas; da população com algum tipo de deficiência auditiva, apenas 24,5% era alfabetizada. Os dados não indicam a língua em que esses indivíduos foram alfabetizados, se em português ou em língua de

¹ Os dados apresentados são referentes ao último censo demográfico, de 2010; portanto, os números podem estar defasados, mas são os dados oficiais válidos até o próximo censo demográfico ser divulgado pelo IBGE.

² Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 – Tabela 8, p. 76.

³ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 – Tabela 1.3.11, p. 139.

sinais. Quanto à frequência em escolas ou creches, 31,2%⁴ da população geral frequentava, enquanto que 12,3% da população com algum tipo de deficiência auditiva tinha essa frequência.

Esses dados revelam que ainda é tímida a inserção de surdos no ensino regular, como também indicam que muitos surdos sequer foram alfabetizados e frequentaram os anos iniciais do ensino fundamental, etapa em que os alunos têm um contato significativo com textos literários.

Isto posto, os resultados desse trabalho poderão contribuir para a compreensão dos processos de significação que constituem o desenvolvimento leitor dos surdos a partir de vídeos de contação de histórias em Libras, assim como para auxiliar na composição de acervos acessíveis nas redes sociais. Por fim, poderá abrir caminhos para novos estudos acadêmicos que abordam essa temática. Tendo em vista que a maioria das pesquisas realizadas sobre Libras incidem sobre questões linguísticas, existe uma lacuna na pesquisa sobre a formação literária do surdo e meios digitais de contação de histórias.

Essa lacuna pode ser comprovada em pesquisa realizada por Azevedo, Giroto e Santana (2015), que objetivou realizar um levantamento de artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial sobre as produções científicas relacionadas à surdez, no período de 1992 a 2013. Com relação ao tema, a investigação aponta que de 49 artigos que estão voltados à surdez, 13 abordam o tema sobre letramento/surdez, 7 são sobre inclusão, 6 são sobre abordagens/concepções/família e escola, e os demais se distribuem em ensino superior/sexualidade/testes/percepção visual.

Em investigação semelhante, Ramos (2017), com base em pesquisas realizadas em programas de pós-graduação no país, elabora um levantamento bibliométrico de teses e dissertações, correspondente ao período de 2010 a 2014. Dentre os levantamentos realizados pela autora, destacamos os temas principais das dissertações. Com um *corpus* de 62 dissertações, 22 abordaram o tema inclusão, 11 abordam linguagem; 9 abordam o intérprete educacional; 6 abordam formação de professores e 4 abordam escola e educação bilíngue. Segundo a autora, o total é inferior pois 10 dissertações não foram inseridas nos eixos

⁴ Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010 – Tabela 1.3.12, p. 141.

temáticos. Com relação às teses, 2 tratam de inclusão, 2 de intérprete educacional e 2 de formação de professores.

Do mesmo modo, Miglioli (2019), em sua tese, faz o mapeamento do panorama de representação da surdez como domínio do conhecimento científico, tendo como temática a ciência no Brasil. Destacamos os resultados do quadro 19 da referida investigação, que contém o *corpus* temático dos cursos de pós-graduação que indicam os termos relevantes às grandes áreas de conhecimento TAC/CNPq. Na grande área de Ciências Humanas, nos chamam atenção os seguintes termos direcionados à educação: alfabetização, audiovisual, bilíngue, educação de surdos, educação inclusiva, educação especial, escolarização, fracasso, leitura, letramento, prático, dentre outros. Na grande área de Linguística, Letras e Artes, destacamos os seguintes termos: arte, literário, literatura, poético, interpretação, intérprete, língua, linguística, língua brasileira de sinais - Libras, tradução, tradutor, dentre outras.

A partir dos três levantamentos, percebe-se que os números apresentados e os termos das áreas estão mais direcionados a pesquisas voltadas às temáticas inclusão e letramento. Os termos literatura e literário vão surgir apenas nos dados levantados por Miglioli (2019), que faz o mapeamento de 1990 a 2017, demonstrando que os estudos literários para surdos ainda são pouco explorados. Podemos dizer que esses números fornecem indicativos a respeito da pesquisa sobre educação de surdos especificamente no Brasil. Além desses dados, em uma busca simples, realizada em 13/04/2020, no site de periódicos da Capes com o termo “literatura surda”, referente ao período de 2015 a 2019, encontramos 61 artigos relacionados ao tema. Com o termo “literatura e surdez”, no mesmo dia e para o mesmo período de tempo, foram encontrados 91 artigos. Esses resultados indicam que as pesquisas voltadas aos estudos literários surdos têm aumentado, mas ainda de forma tímida.

Diante do cenário apresentado e da relevância dessa investigação, visando responder aos objetivos, subdividimos o presente trabalho em quatro capítulos que incidem um olhar sobre os vídeos de contação de histórias em Libras que têm como ponto de partida o livro físico. Nossas reflexões partem de teorias que consideram a língua de sinais, a contação de histórias, o meio digital, perpassando por ponderações que justificam a aplicabilidade do nosso objeto como recurso complementar das práticas docentes.

O primeiro capítulo, *O acervo da literatura infantil em língua de sinais no Brasil*, organiza-se em duas seções: a primeira expõe como se constituiu ao longo do tempo a literatura surda; a segunda traz as primeiras publicações literárias em língua de sinais e os primeiros vídeos de contação de histórias em Libras disponíveis em meio digital no Brasil.

O segundo capítulo, intitulado *Multimodalidade em meio virtual: um olhar para os vídeos de contação de histórias em Libras*, está dividido em três seções. A primeira traz reflexões sobre multimodalidade, multiletramentos e o uso de tecnologias para leitura no meio virtual. A segunda reflete sobre a formação do leitor no decorrer do tempo, perpassando pelo texto literário até a leitura nos meios digitais. A terceira aborda a contação de histórias no meio virtual como ferramenta para a formação leitora do surdo.

O terceiro capítulo, *Aspectos metodológicos*, apresenta os dados sobre a metodologia que conduziu o desenvolvimento do trabalho para buscar respostas para os objetivos desta investigação. Esse capítulo divide-se em quatro seções, a saber: a primeira aborda a natureza da pesquisa; a segunda traz a coleta dos dados; a terceira descreve, brevemente, o acervo que ancora os vídeos de contação de histórias em Libras; e a quarta elenca os procedimentos de categorização e as categorias de análise necessárias ao atendimento dos objetivos.

O quarto capítulo, *Análise dos dados: do acervo aos vídeos de contação de histórias em Libras*, está dividido em duas seções: a primeira apresenta a análise dos vídeos do canal TV INES e a segunda a análise dos vídeos do canal Mãos Aventureiras, a partir dos conceitos e discussões em torno do estudo sobre multimodalidade, leitura em ambiente virtual e contação de histórias. Por fim, apresentamos os resultados e as considerações finais, seguidos das referências.

CAPÍTULO 1 – O ACERVO DA LITERATURA INFANTIL EM LÍNGUA DE SINAIS NO BRASIL

A presença do povo surdo é tão antiga quanto a humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos.
(STROBEL, 2008)

O presente capítulo organiza-se em duas seções: a primeira expõe como se constituiu a literatura visual ao longo da história; a segunda traz as primeiras publicações literárias em língua de sinais e os primeiros vídeos de contação de histórias em Libras disponíveis em meio digital no Brasil.

1.1 O surdo e a literatura

Todos os surdos vivem em uma sociedade predominantemente ouvinte, mas cada país possui sua língua, cultura e comunidades surdas próprias. Pertencer a uma comunidade surda significa reconhecer-se como tal, usar a língua de sinais e ter atitudes próprias, tais como participar de clubes, associações, compartilhar informações e comunicar-se com seus pares.

A partir dessas considerações, torna-se complexo caracterizar a comunidade surda. No entanto, a língua de sinais mostra-se fundamental na identificação da identidade surda, embora outros aspectos sejam também importantes, como a convergência de aspectos políticos, sociais e linguísticos, entre os membros dessa comunidade. (KARNOPP, 2008, p. 7).

Mesmo tendo características próprias, a convivência nessas comunidades é fragmentada e o convívio se torna maior com ouvintes. Por esses motivos, os surdos procuram frequentar locais em que possam encontrar seus pares, como escolas, restaurantes, igrejas, dentre outros. É nesses momentos de vivência em comunidade que eles partilham piadas, contos e histórias que vão sendo repassados entre eles.

A cultura, a educação, a língua, a comunidade e os espaços sociais fazem parte do contexto histórico dos surdos. Esse contexto foi determinante na construção de narrativas baseadas em experiências de várias situações, marcadas pelo preconceito linguístico do passado até o presente. Assim, as histórias foram se constituindo a partir de explicações e experiências vivenciadas pelos surdos. Mesmo que de forma fragmentária, essas narrativas fazem um recorte do mundo desses indivíduos de maneira reflexiva.

Dessa forma, contar histórias é um ato secular entre os surdos. Mesmo na época em que o uso da língua de sinais era proibido, eles mantinham encontros às escondidas e partilhavam a língua e sua cultura com a contagem de histórias. Também dentro dos internatos e das escolas de surdos os mais velhos compartilhavam as experiências vividas fora e dentro desses espaços. Utilizavam um tom humorístico nas imitações dos ouvintes, especialmente dos professores. Nesse contexto, a literatura do povo surdo era parte integrante das vivências em comunidade. Müller e Karnopp (2017) afirmam que

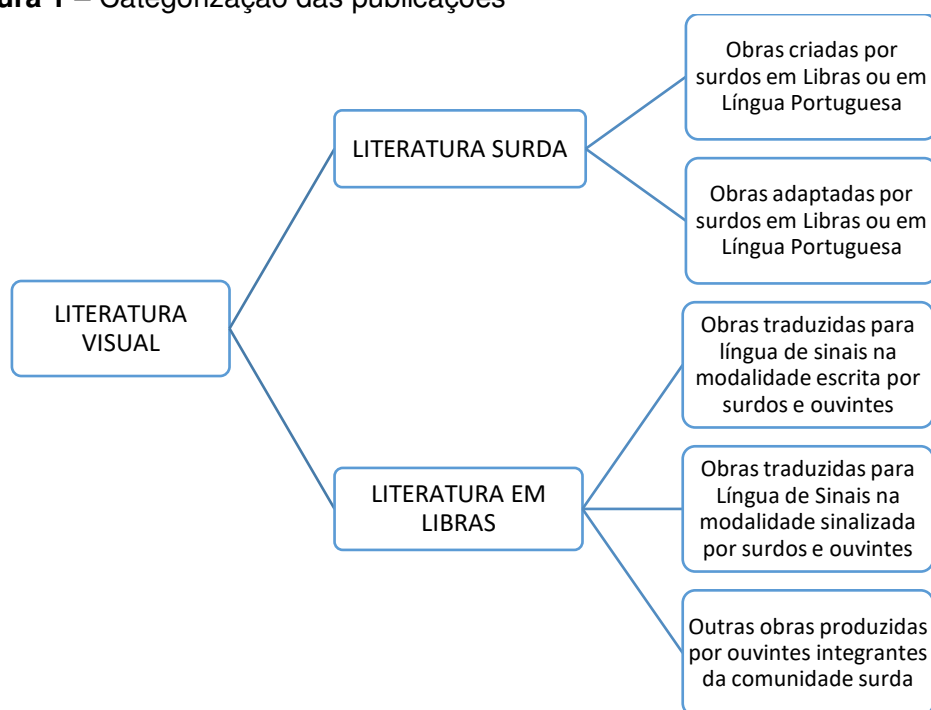
a literatura surda contempla um conjunto de textos produzidos, que circulam e são consumidos em língua de sinais, principalmente por surdos. Nesse caso, além da circulação presencial, seus registros dão-se principalmente por meio de vídeos, com suporte em DVDs e em sites da internet. A literatura surda também é composta de livros escritos em português, marcados pela cultura surda, produzidos por surdos, ou não. (MÜLLER; KARNOPP, 2017, p. 126).

Percebe-se que a literatura do povo surdo está diretamente ligada às representações culturais, produzindo conhecimento e despertando o imaginário através das significações do discurso literário desses indivíduos. Nesse trabalho, utilizaremos o termo Literatura Visual, pois, para Peixoto e Possebon (2018, p. 83), é “o termo mais amplo, abrangendo todas as produções da comunidade linguística que se comunica através da língua visuo-espacial”. Nesse âmbito, predominam as produções sobre os surdos, as personagens são surdas e a comunicação é realizada através da língua de sinais. Essa é uma forma de apropriação e visibilidade da língua que sustenta as produções desses sujeitos. Mas eles também se relacionam com os ouvintes e integram suas comunidades. Segundo Mourão (2011),

A literatura surda traz histórias de comunidades surdas, os processos sociais e as práticas discursivas relacionadas que circulam em diferentes lugares e em diferentes tempos. O envolvimento que as comunidades surdas compartilham não é somente interno, mas também externo, com comunidades ouvintes, através da participação tanto de sujeitos ouvintes quanto de sujeitos surdos. (MOURÃO, 2011, p. 50).

Sendo assim, dentro desse contexto maior que é a Literatura Visual, encontramos outras maneiras de produções literárias, a saber: a literatura surda e a literatura em Libras, tendo como principal característica o uso da língua de sinais e a maneira como o surdo se relaciona com ela. A figura 1 demonstra a categorização dessas produções proposta por Peixoto e Possebon (2018), como podemos observar:

Figura 1 – Categorização das publicações



Fonte: Peixoto e Possebon (2018).

Ao verificarmos a figura 1, podemos constatar que a literatura surda se constitui de obras criadas e/ou adaptadas por pessoas surdas, seja em sua língua materna, seja em sua segunda língua. Nessa esfera, o surdo é protagonista dessas produções, com ênfase em suas vivências, identidade e cultura. Essas obras podem ser elaboradas tanto na modalidade escrita como sinalizada e em diferentes suportes, como em vídeos, livros escritos e ilustrados. Peixoto e Possebon (2018) chamam a atenção para as adaptações dos textos clássicos. Segundo os autores,

há uma contextualização e identificação cultural dos surdos com esse tipo de produção, pois eles acrescentam elementos culturais do povo surdo em uma releitura, sem ficar presos à tradução fiel e imparcial das obras originais produzidas para os ouvintes. Os mesmos autores dão destaque à obra adaptada *Cinderela Surda*, ao enfatizarem que “outro elemento com importante significado no contexto cultural dos surdos é o fato de que a Cinderela não perde o sapatinho, mas a luva, que acentua a valorização das mãos para a expressão e comunicação desta comunidade linguística.” (PEIXOTO; POSSEBON, 2018, p. 85). Dessa forma, essas adaptações garantem o acesso à cultura surda, pois apresentam um contexto social que esses sujeitos compreendem e sentem.

Ainda dentro dessa categoria, estão as produções criadas por pessoas surdas em língua de sinais, podendo também ser registradas tanto na modalidade escrita como na sinalizada, sendo a segunda a opção mais utilizada. Nesse âmbito, podemos encontrar obras produzidas nos gêneros narrativos, poéticos, piadas, contos, entre outros. Essa categorização é um meio de referência, de aproximação com a própria cultura, com a língua e com a formação identitária. “E, nesse processo, a literatura surda pode ser entendida como um artefato cultural, um recurso para os surdos, uma possibilidade de reivindicação da diferença e de marcação da identidade no espaço público.” (POKORSKI; MÜLLER, 2015, p. 5).

Voltando à figura 1, verificamos a outra categoria da literatura visual denominada de literatura em Libras. Essa categoria se estabelece de obras traduzidas para língua de sinais na modalidade escrita e sinalizada, tanto por pessoas surdas como por ouvintes. Também fazem parte dessa categoria obras produzidas por ouvintes que pertencem à comunidade surda. Logo, é perceptível que nessa categoria existe uma possibilidade maior de composições e que essas têm o potencial de possibilitar o acesso a uma diversidade de textos e gêneros literários diretamente em língua de sinais.

As traduções são fiéis ao texto original, mantendo a integridade do enredo. Peixoto e Possebon (2018) afirmam que essas obras são *para* os surdos e não *de* surdos, e que garantem a acessibilidade desses indivíduos devido ao contexto bicultural que estão inseridos. Também apontam para duas outras formas de tradução realizadas: a tradução na escrita da língua de sinais (ELS), ainda recente no Brasil e com poucos registros, e a tradução sinalizada em língua de sinais (LS) em vídeos, a qual encontramos uma diversidade de produções nas redes sociais.

Logo, notam-se as diferenças entre a literatura surda, feita por surdos e para surdos, e a literatura em Libras, feita por surdos e ouvintes podendo atender as duas modalidades através da língua de sinais. Essa diferenciação possibilita identificar e analisar as produções voltadas ao surdo dentro do contexto histórico.

Em virtude do reconhecimento da língua de sinais aliada à tecnologia, foi possível dar início aos registros dessas literaturas, que por séculos foram passadas de geração para geração de maneira presencial. Muitas histórias, piadas e episódios vividos pelos surdos se perderam no tempo e outros necessitaram ser resgatados e registrados para então serem divulgados. A tecnologia contribuiu muito para construção de um acervo em língua de sinais. Também para que o surdo se reconheça como produtor de cultura, sujeito leitor/consumidor que se apropria de novas culturas, desenvolvendo seu potencial para traduzi-las e recriá-las em sua língua materna (SILVA, 2016).

As produções literárias vêm aumentando no meio digital em diferentes configurações, de maneira dinâmica, utilizando vários recursos, como multimídia, hipertextos, sons, imagens, cores, movimentos e gestos. Recursos que têm auxiliado na visibilidade da língua de sinais, pois se enquadram como alternativas de comunicação e interação com a comunidade ouvinte. Também por favorecerem a inclusão através do conhecimento literário e por serem cada vez mais utilizados em sala de aula, favorecendo o trabalho desenvolvido por professores.

Considerando o advento da tecnologia e sua relevância para criação e disseminação do acervo literário para os surdos, a próxima seção aborda as primeiras publicações da literatura infantil em LS até as produções em meio digital no Brasil.

1.2 As primeiras publicações da literatura infantil em língua de sinais no Brasil

Para falarmos das produções literárias em língua de sinais no Brasil, é necessário compreender o caminho trilhado para que fossem realizados esses registros. Também precisamos entender a relevância dessas histórias presentes na educação dos surdos e na construção leitora desses indivíduos.

O Instituto Nacional de Educação dos Surdos (INES) foi criado no século XIX por um surdo francês, E. Huet, com o nome Colégio Nacional para Surdos-Mudos, de ambos os sexos. “Há controvérsias acerca de seu primeiro nome, em algumas

descrições aparece como Ernest e em outras como Eduard. Sua assinatura não contribui para resolver a questão na medida em que sempre assina E. Huet". (ROCHA, 2009, p. 37). O governo do Imperador D. Pedro II nomeou o Marquês de Abrantes para acompanhar a criação dessa primeira escola de surdos do Brasil, cujas atividades se iniciaram em 01 de janeiro de 1856, com sua base curricular voltada para as seguintes disciplinas: língua portuguesa, aritmética, geografia, história do Brasil, escrituração mercantil, linguagem articulada, doutrina cristã e leitura sobre os lábios (INES).

Com a modernização em julho de 1957, o termo "mudo" foi substituído por "educação", através da Lei nº 3.198, sancionada por Juscelino Kubitschek, passando a ter o nome que conhecemos atualmente, Instituto Nacional de Educação dos Surdos – INES, com continuidade de suas atividades voltadas para a língua de sinais. O INES recebeu alunos de vários países vizinhos, por ser uma escola de referência na área da surdez. Em meados do século XX, o ensino oferecido pelo instituto passou a ser vinculado ao ensino profissionalizante e os alunos passaram a frequentar, através de suas aptidões, oficinas nas áreas de sapataria, alfaiataria, gráfica, marcenaria e artes plásticas. Para as moças, o bordado era oferecido em regime de externato (INES).

Na década de 1980, os surdos brasileiros lideraram o movimento de oficialização da Língua Brasileira de Sinais (Libras), em oposição à proposta oralista que predominava na educação dos surdos. Segundo Silva (2016),

Os resultados insatisfatórios dessa abordagem de ensino, aliados ao movimento da comunidade surda pelo reconhecimento da língua de sinais e pela necessidade de acesso à educação nessa língua, impulsionaram a criação de uma série de diretrizes e leis entre 2002 e 2005 que orientam as políticas públicas para a Educação de Surdos. Nesse contexto, atualmente, a política educacional de inclusão defende a Educação Bilíngue, na qual o surdo, agora inserido na escola regular, terá acesso aos conteúdos escolares por meio da língua de sinais - como língua de instrução - e aprenderá o português na modalidade escrita como segunda língua. (SILVA, 2016, p. 29).

Em meio a esse movimento, precisamente em 1999, foi criada a LSB Vídeo, por Nelson Pimenta (surdo) e Luiz Carlos Freitas. Juntos, eles lançaram no mesmo ano o livro digital em fita cassete, passando depois para o suporte DVD, intitulado de Literatura em LSB, com várias obras da Literatura surda, a saber: as poesias de

autoria de Nelson Pimenta, *Bandeira do Brasil, Natureza, Língua sinalizada e língua falada* e o *Pintor de A a Z*. A fábula *O passarinho diferente*, de Bem Bahan, e as histórias infantis *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*. Em 2002, Pimenta e Freitas lançam o livro digital em DVD - *Seis fábulas de Esopo*, vol.I com as seguintes traduções: *A lebre e a tartaruga*; *O sapo e o boi*; *O lobo e a cegonha*; *A reunião dos ratos*, *O leão apaixonado*, *A queixa do pavão*. (PEIXOTO; POSSEBON, 2018)

Essas fábulas foram compiladas em um vídeo no formato VHS⁵, o qual tem início com uma chamada para as seis fábulas de Esopo traduzidas para a Libras. Essas fábulas são apresentadas dentro de uma moldura que contém a face de animais, como o leão, a lebre e a tartaruga, fazendo uma referência a cada fábula que será contada. Esse formato semiótico anuncia o gênero literário que versará o texto sinalizado. Dentro da moldura, aparece o nome do apresentador, Nelson Pimenta, a participação especial de Ana Regina Campello e a direção de Luiz Carlos Freitas. O título de cada fábula aparece dentro desse formato na sequência em que são contadas. A figura 2 demonstra imagens dos vídeos.

Figura 2 – Títulos das Fábulas de Esopo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8URZE-NmtV4>. Acesso em: 24/04/2020.

Logo após, Nelson Pimenta faz sua apresentação e uma explanação sobre o vídeo. Relata a importância desse material para comunidade surda e ouvinte, pois a acessibilidade para esses sujeitos é mantida através da legenda.

⁵ As fábulas foram convertidas vídeos e estão disponíveis no *YouTube*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8URZE-NmtV4&t=378s>.

Considerando o contexto social em que se encontravam os surdos nos anos de 1990 e que os primeiros passos para uma educação bilíngue estavam sendo dados, os vídeos em LS eram um suporte para o ensino da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Esse fato fica evidente quando, entre uma fábula e outra, é apresentado um vocabulário com palavras utilizadas no texto ou na fábula e confirmado na fala do apresentador, que deixa clara a função de ensino de Libras (função pedagógica) nesses vídeos, como mostra a figura 3.

Figura 3 – Fábulas de Esopo



Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=8URZE-NmtV4>. Acesso em: 24/04/2020.

Em 2003, o INES lança a coleção *Educação de Surdos*, em parceria com o Ministério da Educação (MEC), que tem sua conclusão em 2007 com distribuição de várias obras em instituições de ensino regular que possuem alunos surdos em seus quadros de discentes. A coleção aborda temas variados apresentados em dez volumes em DVDs⁶, assim distribuídos:

Quadro 1 – Coleção Educação de Surdos

CATEGORIA	Nº DO VOLUME ⁷	TÍTULO
Vídeos institucionais - INES	01	<i>Educação Infantil</i>
		<i>Atendimento fonoaudiológico</i>
		<i>Atendimento alternativo</i>
	08	<i>Educação infantil e educação precoce</i>
<i>Educação infantil, maternal e jardim</i>		

⁶ Atualmente disponível através de hiperlink disponível no site do INES, disponível em: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>.

⁷ O site do INES não disponibilizou o volume 03.

A distribuição dos volumes não segue a ordem numérica, mas estão distribuídos conforme a categoria.

Formação	02	<i>Sinalizando a sexualidade</i>
		<i>Independência e vida</i>
Pedagógicos	05	<i>Informática educativa</i>
		<i>Gramática de Libras</i>
	06	<i>Curso básico de Libras I</i>
		<i>Curso básico de Libras II</i>
Literários	04	<i>O patinho feio</i>
		<i>Os três ursos</i>
		<i>Cinderela</i>
		<i>João e Maria</i>
		<i>Os três porquinhos</i>
		<i>A bela adormecida</i>
	07	<i>O curupira</i>
		<i>A lenda da lara</i>
		<i>A lenda da mandioca</i>
		<i>O leão e o ratinho</i>
		<i>O corvo e a raposa</i>
		<i>A cigarra e as formigas</i>
	09	<i>Os pastores e as ovelhas</i>
		<i>Os trinta e cinco camelos</i>
		<i>O cântaro milagroso</i>
		<i>O gato de botas</i>
		<i>A roupa nova do rei</i>
		<i>Rapunzel</i>
	10	<i>Aprenda a escrever na areia</i>
		<i>Dona cabra e os sete cabritinhos</i>
		<i>As fadas</i>
		<i>O príncipe sapo</i>
		<i>A galinha ruiva</i>
		<i>A galinha dos ovos de ouro</i>
<i>O cão e o lobo</i>		

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do site do INES.

No quadro 1, percebe-se que há uma diversidade de vídeos voltados à educação de surdos. A categoria referente aos vídeos institucionais traz as atividades realizadas ao cotidiano escolar das crianças inseridas na educação infantil e dos atendimentos oferecidos a elas e aos familiares. Esses atendimentos vão além da sala de aula e demonstram que a instituição tem programas voltados ao desenvolvimento educacional, físico e cognitivo do surdo. Além de um ensino que segue o currículo escolar, o INES oferece atendimento alternativo para pessoas que

possuem outras deficiências, como também desenvolve projetos voltados à profissionalização desses sujeitos.

Esse modelo de educação abarca vários projetos que auxiliam pais e alunos na construção da cidadania. Ainda no campo de ensino, a categoria intitulada formação traz vídeos que tratam de temas transversais, como sexualidade e drogas. Os vídeos têm seu ponto de partida em pesquisas realizadas com os alunos da instituição e os temas são escolhidos a partir dos relatos e dúvidas apresentados por eles. Concordamos com Carvalho (2012) quando afirma

tornar nossas escolas como comunidades de aprendizagem constitui-se em poderoso desafio, para irmos além da concepção do conhecimento como bem de investimento, conferindo-lhe seu devido valor como bem de consumo essencial a todos, indistintamente. (CARVALHO, 2012, p. 76).

Nesse viés, a categoria pedagógica possui vídeos que ofertam conhecimentos básicos da língua de sinais para aprendizes iniciantes, alargando as possibilidades para a concretização da comunicação entre surdos/ouvintes, ou até mesmo entre surdos/surdos que tenham tido contato tardio com a Libras. Finalizando a coleção, apresentamos a categoria literário que comporta contos de fadas, lendas e fábulas. Essas obras traduzidas voltam-se não só aos surdos, pois possuem áudios e legendas, tornando-as acessíveis a todos os públicos.

O acervo acima destacado é um material em parceria com o MEC que viabilizou o contato do pequeno leitor com os clássicos mais comuns, as lendas brasileiras, conhecimentos básicos da educação infantil, temas transversais como a sexualidade e vídeos didáticos para o ensino da língua de sinais. Essa coleção, a princípio, foi elaborada para dar suporte pedagógico às instituições de ensino e aos professores que tenham surdos em sua sala de aula. Para Silva (2015 apud SILVA, 2016),

Outro ponto a ser destacado é o fato de que a literatura infantil, nesses materiais exerce uma função pedagógica, um recurso para ensinar aos professores como deve ser a educação dos surdos. O texto literário é tomado como pretexto para o ensino de conteúdos escolares, tornando-se uma mensagem, fonte de verdades, de onde o leitor tira um saber útil para aplicar no mundo prático. (SILVA, 2015, p. 138 apud SILVA, 2016, p. 31).

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

Nesse cenário, o INES traz nessa coleção um formato diferenciado, se comparado à produção da LSB Vídeo. A história tem seu início marcado por uma apresentação em Libras (1), com áudio e legenda, realizada em um ambiente com estantes, livros, objetos e quadros que remetem ao infantil. Na primeira cena, é apresentada uma imagem com o título *O patinho feio* (2); em seguida, o narrador aparece em um ambiente em que o fundo se constitui por imagens da história contada (3). Esse formato se mantém na maioria das passagens temporais do patinho feio. Em alguns momentos, de forma intercalada, surge uma encenação (4 e 5), em que os tradutores-contadores aparecem vestidos em fantasias que fazem referência aos protagonistas da história. Sisto (2012, p. 33) afirma que “A transposição de um meio para o outro vai determinar outras exigências; não mais a descrição, mas a síntese: não só a palavra, mas o gesto, as pausas, os silêncios, os movimentos corporais e as expressões faciais.”. Esse cuidado é essencial para que a criança possa compreender os diferentes momentos do vídeo e também possa atribuir sentidos ao que está sendo apresentado. O vídeo é finalizado pelo tradutor-contador (6). Todos os vídeos literários dessa coleção seguem essa mesma configuração. (cf. figura 4).

Figura 4 – O Patinho Feio





Fonte: <http://www.ines.gov.br/publicacoes>⁸. Acesso em: 08/05/2019.

Destacamos que os vídeos apresentam legendas e áudios durante toda narração, além de serem realizados em língua de sinais. Esse fato demonstra o momento social em que foram produzidos. Com a introdução de uma educação bilíngue para os surdos, a perspectiva é que todos pudessem ter acesso a esse material, seja o sujeito surdo, cego ou ouvinte.

Em 2004, a Editora Arara Azul lança duas caixas com a coleção *Clássicos da Literatura*. A primeira caixa traz os volumes 1, 2 e 3, com as seguintes histórias: *Alice no país das Maravilhas*, de Lewis Carrol; *Iracema*, de José de Alencar; e *Pinóquio*, de Carlo Collodi. Já a segunda caixa traz os volumes 4, 5 e 6 com os seguintes títulos: *A história de Aladim e a lâmpada maravilhosa*, adaptado por Luiz Carlos Freitas; *Velho da horta*, de Gil Vicente; e *O Alienista*, de Machado de Assis. Apresentados em CD-R em Libras e em português escrito. Nesse mesmo formato, foram lançados posteriormente os seguintes títulos de autoria de Machado de Assis: *O caso da vara*, *A missa do Galo*, *A cartomante*, *O relógio de Ouro*. A editora apoia projetos educacionais ligados aos surdos, valorizando a língua de sinais. Também oferece cursos de capacitação e atualização, através de uma equipe de pedagogos com experiência na área da surdez. (EDITORA ARARA AZUL). A maioria das obras são comercializadas, mas a editora disponibiliza alguns materiais no site para o *download* gratuito, a exemplo dos vídeos do Pequeno Príncipe.

Nesse mesmo período, a literatura infantil também foi contemplada com lançamentos de outras editoras, conforme quadro:

Quadro 2 – Livros de literatura infantil

TÍTULO	AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO	EDITORA
Tibi e Joca	Claúdia Bisol	2001	Mercado Aberto

⁸ Os vídeos foram lançados em DVD, mas atualmente está disponível no site do INES, acessível através de hiperlink.

Cinderela Surda	Carolina Hessel Fabiano Rosa Lodenir Karnopp	2003	Editora da ULBRA
Rapunzel Surda	Carolina Hessel Fabiano Rosa Lodenir Karnopp	2003	Editora da ULBRA
O som do silêncio	Cláudia Cotes	2004	Lovise
Adão e Eva	Lodenir Karnopp Fabiano Rosa	2005	Editora da ULBRA
O Patinho surdo	Lodenir Karnopp Fabiano Rosa	2005	Editora da ULBRA

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Karnopp (2008).

Os livros do quadro 2 formam um conjunto de obras que valorizam a cultura surda, favorecem o contato e o aprendizado com a primeira língua desses sujeitos. As adaptações foram escritas em língua portuguesa, mas em algumas obras houve o uso da escrita de sinais (*sing writing*), soletração manual, boneco – tradutor de palavras-chave –, imagens da comunicação em língua de sinais e ênfase para expressões faciais. Em 2009, Nelson Pimenta lança o livro digital em DVD - Seis fábulas de Esopo em LSB, vol.II, com a tradução das seguintes fábulas: *A raposa e as uvas*, *As gêmeas e o galo*, *O cão e o pelicano*, *Os pelicanos amigos*, *O cão e seu osso* e *O sol e o vento*. (PEIXOTO; POSSEBON, 2018). Percebe-se que esse acervo ainda possui traços do canônico, mas se atualiza na busca da identidade, seguindo as transformações literárias do período em que foram publicadas. Na década de 2000, a literatura infantil volta o olhar para as questões das diversidades, como identidade negra, novos formatos familiares, cultura indígena, entre outros. Nesse cenário, essas publicações trazem o surdo como protagonista, colocando-o como parte dessa diversidade, que deve ser reconhecida e respeitada em suas especificidades.

A produção e a circulação da literatura surda e literatura em língua de sinais vêm se expandindo e um dos fatores é a ascensão da tecnologia e a praticidade de seu acesso. Em 24 de abril de 2013, o INES lança sua primeira web TV em língua de sinais, com legenda e áudio em língua portuguesa, visando atender tanto ao público surdo como ao ouvinte. Com uma programação eclética, a TV INES é disponibilizada no canal do *YouTube*, conforme figura 5, contendo várias *playlists* que abordam os seguintes temas: informação, cultura, entretenimento, esporte, documentário, desenhos animados, tecnologia, aulas de Libras, revistas eletrônicas, contação de histórias, filmes com legendas e um *talk show* em Libras. A literatura

infantil é contemplada na contação de histórias e traz vídeos com base em livros físicos publicados em língua portuguesa e contos de Figueiredo Pimentel (INES).

Figura 5 - Playlist Contação de histórias do canal TV INES

YouTube BR

tv ines

TV INES - 9 / 29

7 Contação De Histórias | O Mentiroso TV INES 5:27

8 Contação De Histórias | A Camisa Do Homem Feliz TV INES 6:23

▶ Contação De Histórias | Camilão Comilão TV INES 12:21

10 Contação de Histórias | A Onça e o Gato TV INES 7:14

11 Contação De Histórias | Mãe TV INES 7:50

OU ENTÃO PEDIA UMA COMIDINHA AOS OUTROS.

Contação De Histórias | Camilão Comilão

19.026 visualizações • 26 de set. de 2017

199 18 COMPARTILHAR SALVAR

TV INES 31,5 mil inscritos

INSCRITO

PUCRS Online UMA NOVA EDUCAÇÃO PARA UM NOVO TEMPO. Canal Oficial do PUCRS Online SAIBA MAIS

Conheça a história escrita por Ana Maria Machado sobre um porquinho muito esperto e auloso:

Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 17/04/2019

Nesse mesmo seguimento, em 5 de setembro de 2017, o Canal Mãos Aventureiras surge como uma proposta de um projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da experiência pessoal da idealizadora do canal, Carolina Hessel da Silveira (surda). O projeto tem a finalidade de ofertar bons livros de literatura infantil, que proporcionem o pensamento crítico dos surdos e que, a partir das contações de histórias em língua de sinais, eles possam buscar conhecer os livros. O acervo é variado e conta com autores nacionais e internacionais.

Para Silveira e Lopes (2018),

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

Nesse contexto, o canal Mãos Aventureiras traz a tradução não literal de obras em português para a língua de sinais. Apesar de um grande número de vídeos disponíveis para os surdos no meio digital de poesias, contos e outros textos literários, da literatura surda e da literatura em língua de sinais, os materiais ainda

são restritos, comparando-se com a grande demanda de obras literárias lançadas no mercado voltadas ao público infantil e juvenil. O mesmo ocorre com as formas de acesso a obras em LS. Alguns sites disponibilizam materiais escritos e traduzidos em Libras, mas não encontramos esses materiais em sites de grande abrangência como Amazon, Saraiva, Estante Virtual, dentre outros. A forma mais recorrente de divulgação e acesso tem sido as redes sociais e os canais do *YouTube*.

CAPÍTULO 2 – MULTIMODALIDADE EM MEIO VIRTUAL: UM OLHAR PARA OS VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS

O novo suporte do texto permite usos, manuseios e intervenções do leitor infinitamente mais numerosos e mais livres do que qualquer uma das formas antigas do livro.
(CHARTIER, 1999)

O presente capítulo apresenta as bases teóricas dessa pesquisa, distribuídas em três seções: a primeira traz os conceitos de multimodalidade e tecnologias e a importância dos multiletramentos na formação do surdo; a segunda reflete sobre a formação do leitor no decorrer do tempo, perpassando pelo texto literário até a leitura nos meios digitais; a terceira aborda a contação de histórias no meio virtual como ferramenta para a formação leitora do surdo.

2.1 Multimodalidade e tecnologias

Em pleno século XXI, o mundo globalizado reúne interesses sociais, econômicos, políticos e culturais, em que a transformação do capital, a redução de tempo e espaço e os avanços tecnológicos abrem caminhos para comunicação em tempo real. A circulação de informações é crescente e se estabelece de forma rápida em diferentes contextos.

Nesse cenário, a internet e as redes sociais são as ferramentas que quebram as barreiras geográficas, sem que o indivíduo tenha que se deslocar fisicamente. Ao mesmo tempo, há uma necessidade crescente de novas tecnologias que possam contribuir na forma de pensar a realidade, o mundo do trabalho e maneiras que favoreçam o processo de ensino-aprendizagem. Nessas circunstâncias, em que as transformações são mais dinâmicas do que os processos educativos estabelecidos, que, em sua maioria, ainda seguem os métodos tradicionais e não acompanham o crescimento tecnológico do mundo globalizado, é necessário perceber que vivemos em um ambiente multimodal. Gualberto e Santos (2019) afirmam que,

ao recobrimos o uso do termo “multimodalidade”, vemos que ele ressalta a importância de considerar outras semioses além do uso verbal, como imagem, música, gesto. A crescente ubiquidade do som, da imagem, do cinema, da televisão, da internet etc. está, sem

dúvida, atrás dessa nova ênfase e interesse na complexidade multissemiótica das representações que produzimos e vemos ao nosso redor (GUALBERTO; SANTOS, 2019, p. 7).

Dessa forma, estamos diante de uma realidade em que os eventos comunicativos se concretizam por meio de diferentes linguagens, com múltiplos modos, em diversos meios e suportes. Os vários modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátila, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal (KRESS, 2010 apud SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 302).

Mesmo reconhecendo que todos esses aspectos semióticos são intrínsecos ao nosso cotidiano, o processo de ensino-aprendizagem, comumente, não está alinhado a esse cenário, gerando sempre outras formas de letramentos. Sendo assim,

é preciso considerar os multiletramentos ou letramentos múltiplos, inclusive os letramentos das culturas locais e de seus agentes, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais: os letramentos multissemióticos, ampliando a noção de letramento para o campo da imagem, da música e das outras semioses que não somente a escrita, e os letramentos críticos e protagonistas, necessários para que se possa lidar eticamente com os discursos em uma sociedade saturada de textos, mas que não pode lidar com eles de maneira instantânea, amorfa e alienada. (FIGUEIREDO; GARINELLO, 2013, p. 177)

Em vista disso, não é fácil obter uma percepção clara sobre as composições multimodais expressas de vários modos e em várias linguagens nos dias de hoje. Ao longo da história, muitas mudanças ocorreram e, com elas, maneiras diferentes de ler, compreender e atribuir sentidos foram se constituindo. Para Ribeiro (2016), a oferta de mídias e objetos de ler se ampliou e se diversificou em dispositivos e modos de produção, o que torna evidente a leitura de objetos multimodais, que fazem parte do cotidiano das pessoas. Textos em layouts diversos, imagens, cores, sons, gráficos, áudios, vídeos e tantas outras formas presentes no nosso dia a dia são fatores decorrentes da era tecnológica que vivenciamos e que favoreceu e favorece a criação e o acesso à produção multimodal.

Segundo Gualberto e Santos (2019), multimodalidade não é uma teoria, mas sim uma característica presente em todos os textos, pois estes possuem mais de um

modo semiótico em sua composição. Van Leeuwen (2011, p. 668 apud BARBOSA; ARAÚJO; ARAGÃO 2016, p. 626) afirma que multimodalidade se refere ao “uso integrado de diferentes recursos comunicativos, tais como linguagem [texto verbal], imagem, sons e música em textos multimodais e eventos comunicativos”⁹.

Percebe-se que estamos vivendo um cenário totalmente multimodal, em que cada recurso comunicativo desempenha uma função distinta e ao mesmo tempo se integra para construção de sentidos. Os aspectos semióticos se relacionam de tal forma que a imagem complementa o texto, que, por sua vez, pode interagir com a música, a narração, ou mesmo os gestos, tudo ocorrendo de forma harmônica.

Desse modo,

para que a comunicação se materialize, faz-se necessário um conjunto de ações envolvendo todos os participantes do evento comunicativo, o que, portanto, vai depender de uma comunidade interpretativa que necessita, por sua vez, comungar conhecimentos semióticos em quatro níveis: produção, distribuição, design e discurso. (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001 apud BARBOSA, ARAÚJO; ARAGÃO 2016, p. 626).

O *design* é o uso do recurso semiótico em todos os modos e combinações, forma de expressão nos discursos em um contexto de comunicação. *Produção* é o uso comunicativo do meio e dos recursos materiais. *Distribuição* é, em um primeiro nível, tecnologias que podem ser usadas na preservação e transmissão da comunicação e, em um segundo nível, é a transformação da comunicação, criando novas representações e interações, ampliando o significado semiótico e mudando-o (SANTOS; PIMENTA, 2014).

De fato, se torna necessário saber interpretar, não de forma única, todo o conjunto de modos semióticos que estão interligados nos processos comunicativos. Para tanto, os multiletramentos devem se fazer presentes nos processos de ensino-aprendizagem, para que os surdos possam compreender, interagir e argumentar diante da variedade de elementos que fazem parte da comunicação humana no contexto globalizado no qual estamos todos inseridos.

Esse processo se configura na apropriação das tecnologias e das habilidades necessárias para fazer uso dos recursos básicos, como uso do *mouse*, da barra de rolagem, da produção de textos a serem divulgados nas redes sociais e nos

⁹ No original: “integrated use of different communicative resources, such as language, image, sound and music in multimodal texts and communicative events”. (Tradução das autoras).

aplicativos de mensagens, como *Facebook* e *WhatsApp*, além de realizar associações para compreender a multimodalidade e os aspectos semióticos ofertados pelo ambiente multimidiático.

Para Zacharias (2016),

Escolher o conteúdo a ser disponibilizado em uma rede de relacionamentos, selecionar informação relevante e confiável na *web*, navegar em um *site* de pesquisa, construir um *blog*, ou definir a linguagem mais apropriada a ser usada em e-mails pessoais e profissionais são exemplos de competências que ultrapassam o conhecimento da técnica. (ZACHARIAS, 2016, p. 22).

Assim, entende-se que as mudanças que ocorrem diariamente no meio virtual exigem das pessoas uma postura diferenciada para ler e compreender, visando suprir suas necessidades, expectativas e objetivos. A mesma autora afirma que se faz necessário uma pedagogia que valorize os universos multimidiáticos e multissemióticos que estão presentes no meio virtual e que não a restrinja à cultura do impresso. Dessa forma, o entendimento desses processos auxilia o leitor a transitar pelas diversas mídias que se renovam continuamente. Como afirma Ribeiro (2016, p. 45), “A leitura de representações visuais é fundamental não apenas para obtenção de informações, mas também para que decisões mais conscientes possam ser tomadas”. Não se trata de uma ruptura com a forma que os indivíduos realizam suas leituras, mas sim de novas aprendizagens que impulsionem o leitor no processo de produção de significados, constituindo-se como parte de uma sociedade em constante transformação.

A informação visual também deve ser considerada e não ser vista como um acessório, uma vez que é um elemento semiótico que produz sentido e complementa o texto. É muito comum no meio virtual encontrar imagens estáticas e em movimentos, leiautes diversos que unem texto escrito e imagem, também imagens e sons, mistura de cores. Todos esses elementos não estão presentes de forma aleatória, pois foram adicionados intencionalmente e são carregados de significados, constituindo-se como “fontes semióticas multimodais com função comunicativa de representar ideias, atitudes e estabelecer coerência, ou seja, carregam significados representacionais, interpessoais e composicionais.” (SANTOS; PIMENTA, 2014, p. 311).

Para os surdos, essa composição visual é fundamental para efetivar as interações necessárias em seu processo educacional, considerando que o texto em língua de sinais (LS) é naturalmente multimodal e multissemiótico e a visualidade é marca de sua condição identitária e singular. Os multiletramentos vêm contribuir na produção e recepção de textos em um ambiente midiático fortemente semiotizado, favorecendo práticas e vivências que contribuem significativamente no desenvolvimento cognitivo e linguístico desses indivíduos. Para Pereira e Muniz (2015), o surdo se apresenta como

um sujeito imerso em um universo de práticas idiomáticas e culturais múltiplas e intercambiáveis, tecidas em meios intersemióticos complexos. Na condição de indivíduo hipervisual e que possui a língua materna diversa da que predomina em seu país de origem, o hibridismo impõe-se em seu cotidiano. A internet, em sua apresentação multimodal e hipertextual, apresenta-se como um veículo privilegiado para o seu uso, permitindo-lhe usar e partilhar linguagens visuais e escritas, simbolizando o texto escrito, construindo imagens a partir de percepções sensoriais, mobilizando outros conhecimentos, estabelecendo sentidos na sua segunda língua. (PEREIRA; MUNIZ, 2015, p. 15).

Nessa perspectiva, considera-se que no contexto da surdez a multimodalidade abre um leque de possibilidades em que os aspectos visuais favorecem as interações e a inserção do surdo nas práticas de leitura e escrita, como também nas produções em vídeos presentes nos meios virtuais. Esses benefícios são perceptíveis quando observamos o desenvolvimento das práticas educacionais dos surdos, que por muito tempo foram baseadas na oralidade, como um pré-requisito para a aquisição da escrita e passaram por algumas etapas que acarretaram na ausência de uma língua compartilhada entre docente e discente, trazendo prejuízos no desenvolvimento linguístico e social.

A Declaração de Salamanca em 1994 impulsiona o Brasil a adotar políticas públicas voltadas à educação inclusiva e ao atendimento das necessidades educacionais especiais para pessoas com deficiências em todo território nacional. Grande parte desses indivíduos passam a fazer parte desse sistema, preferencialmente na rede regular de ensino, como determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996, cap. V, art. 58), com a seguinte redação:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

Nessa perspectiva, o processo de inclusão vem aos poucos se constituindo em uma realidade, proporcionando às instituições novas formas de organização curricular que pense nas singularidades desses sujeitos. Nesse cenário de mudanças, o advento tecnológico começa a se instaurar, colaborando no ajuste da configuração social contemporânea, possibilitando novos sentidos às práticas e às teorias tradicionais de ensino. As mídias digitais têm proporcionado reais possibilidades de inclusão do surdo, quando são adotadas como ferramentas educacionais que favorecem a participação e o crescimento desses alunos.

Nesse contexto, a plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube* tem contribuído significativamente para a divulgação da cultura e da identidade surda, pois se estabelece como um canal aberto a diversas formas de manifestações culturais e linguísticas, isto é, a modalidade espaço-visual da LS é registrada e compartilhada informalmente através do contexto digital.

Esse ambiente vai além de veicular e armazenar dados e informações. Ele contribui com a interatividade, a colaboração e o compartilhamento de novas formas de fazer e ser. O *YouTube* e as novas tecnologias vêm se mostrando um espaço com potencialidade para desmitificação do surdo como aquele que não é capaz de se comunicar além de seus pares e familiares. Os vídeos compartilhados nessa plataforma podem ser entendidos como práticas letradas, porque envolvem diferentes procedimentos multimodais e multissemióticos que resultam em produtos que comunicam e produzem significados.

De acordo com Guimarães e Dias (2006),

Torna-se cada vez mais necessário um fazer educativo que ofereça múltiplos caminhos e alternativas, distanciando-se do discurso monológico da resposta certa, da sequência linear de conteúdos, de estruturas rígidas dos saberes prontos, com compromissos renovados em relação à flexibilidade, à interconectividade, à diversidade e à variedade, além da contextualização no mundo das relações sociais e de interesses dos envolvidos no processo de aprendizagem. (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 23).

Diversas maneiras de pensar a educação de surdos devem ser consideradas. A flexibilidade, as diversidades existentes no meio virtual poderão servir de suporte para as ações educativas. Para os mesmos autores, “os conteúdos a serem

desenvolvidos encontram-se inter-relacionados, articulando os diversos saberes de várias áreas, na tentativa de resgatar a visão de totalidade nos conhecimentos construídos e a preparação para a vida.” (GUIMARÃES; DIAS, 2006, p. 23). Logo, podemos considerar que a plataforma *YouTube* é um ambiente de aprendizagem, com potencialidade para a construção de conhecimentos significativos para o surdo, enquanto construtor ativo de seu desenvolvimento. Pereira e Muniz (2015) fazem referência a Leander (2001), afirmando que

O processo de aprendizagem é capaz de transcender os limites da educação formal, permeando e as vezes até mesmo rompendo as fronteiras entre o conhecimento escolar e o extra-escolar, podemos apontar a relevância presente em refletir e analisar sobre as dinâmicas de construção do conhecimento – e as interações e produções de significação a elas atreladas – elaboradas por alunos surdos através do uso de tecnologia. Isso implica em considerá-los como sujeitos de seu conhecimento imersos em um mundo cognitivo multimodal que atravessa as fronteiras do espaço escolar. (PEREIRA; MUNIZ, 2015, p. 16).

Assim, a inserção de vídeos de contação de história em língua de sinais, na educação dos surdos, é um recurso que possui a finalidade de proporcionar o acesso a um variado acervo da literatura infantil. Esse recurso possibilita o contato com o livro físico, abrindo caminhos para que esse indivíduo possa alargar suas leituras. Outra possibilidade é que o surdo tenha acesso a textos em sua língua materna em um ambiente multimodal e multissemiótico, o qual proporciona uma dinamicidade que contribui na compreensão do texto escrito no livro físico.

Dessa maneira, a plataforma de compartilhamento de vídeos *YouTube* abre um leque de possibilidades e ações nas contações de histórias em LS, favorecendo o multiletramento dos surdos em um ambiente multimodal e multissemiótico. A incorporação de tecnologias como um suporte de ensino-aprendizagem pode provocar mudanças significativas no processo de formação leitora desses indivíduos, pois a escola cada vez mais tem se apropriado dos meios tecnológicos como instrumentos pedagógicos para inclusão e participação dos alunos surdos nas aulas e atividades propostas. Essa mudança tem buscado uma melhor aprendizagem dos surdos, especialmente quando se volta para a formação leitora, tendo em vista que as ferramentas digitais têm favorecido o desenvolvimento dos trabalhos docentes, por serem visualmente acessíveis.

Logo, o uso de aplicativos e *softwares* na educação desses sujeitos vem contribuindo para minimizar as diferenças impostas no processo educacional inclusivo no qual os surdos estão inseridos. Para Costa (2011),

Os surdos constroem *softwares* educacionais na área da deficiência auditiva e procuram *softwares* que utilizam a língua de sinais para interagirem e aprenderem mais. Os surdos estimulados a escrever, buscam representar pela escrita à língua pela qual se expressam sendo uma fermenta adequada para que os surdos cumpram o objetivo de registrar por escrito sua língua visual. (COSTA, 2011, p. 109).

Nessa perspectiva, a comunicação deixa de ser individualizada e passa a ser realizada de forma cooperativa, possibilitando uma criação coletiva de compartilhamento de conhecimentos dentro e fora da sala de aula. O uso de e-mails, de grupos de *WhatsApp*, do *ProDeaf*¹⁰, do *HandTalk*¹¹, da plataforma de compartilhamento de vídeos do *YouTube*, vem se afirmando como contribuinte na formação leitora dos surdos, pois favorece o contato direto com a leitura e escrita em sua segunda língua. Outro ponto a ser considerado no uso de tecnologias para formação leitora dos surdos são as legendas, ofertadas em *streaming* de vídeos, a exemplo da *Netflix*, que podem ser exploradas pelos docentes como instrumento de mediação.

Assim, a inserção de tecnologias como mediadora na formação leitora dos surdos modifica o ensino tradicional e passa a se constituir como um requisito necessário à construção do conhecimento, transformando o ambiente escolar em um local prazeroso de múltiplas aprendizagens e linguagens. Enfatizamos que esse processo só é possível quando a língua de sinais é usada. Dessa forma, o uso dos diversos recursos tecnológicos, quando planejados, potencializa a formação leitora dos surdos.

2.2 Leitura literária: multissemoses no universo da literatura infantil

As primeiras manifestações de uma comunicação proto-escrita aparecem na história da humanidade durante o período Neolítico. Os desenhos em cavernas eram sinais da presença humana e faziam referência aos seus costumes, crenças e

¹⁰ Aplicativo que traduz texto e voz do português para a Libras.

¹¹ Tradutor automático para Libras.

modos de vida. A comunicação entre os pares era primitiva e se dava através de gestos e das primeiras manifestações orais, as quais possibilitaram ao homem a avançar no processo comunicativo. É a oralidade que se estabelece como um marco na forma de registro histórico e cultural. Segundo Belmiro (2006),

A palavra oral, antes das primeiras tentativas de se gravar uma informação, era usada pelos antigos como elemento de gestão de memória social, visto que toda experiência, toda descoberta, todo o acervo cultural desses povos se encontrava nas memórias dos indivíduos. (BELMIRO, 2006, p. 13).

Sem escolas e sem registros escritos, a forma de transmitir os conhecimentos era a repetição e a audição de narrativas, que sofriam alterações nas versões que iam sendo (re)construídas verbalmente para outras gerações. Sem existir uma forma de registro fixo, essa era a melhor opção de garantir que os conhecimentos fossem passados.

A escrita ocasionou uma transformação para o processo comunicativo. Por volta do ano 3000 a.C., os sumérios criaram a escrita cuneiforme, em formato pictográfico, gravada da direita para esquerda. Paralelamente, os egípcios, baseados na escrita cuneiforme, elaboraram a escrita hieroglífica, em que certos sinais tinham uma representação fonográfica. Já os fenícios deram um salto na história da escrita e desenvolveram a representação fonética, sintetizada em 22 sinais. Os gregos, posteriormente, acrescentaram as vogais. (CURADO, 2019). Dessa forma, a escrita foi se constituindo e evoluindo através de vários suportes até chegar, dentre outros, ao formato de livro que conhecemos hoje.

Da mesma maneira, o leitor precisou se adequar aos novos suportes e formatos em que a escrita era realizada. Para Chartier (1999),

A leitura antiga é a leitura de uma forma de livro que não tem nada de semelhante com o livro tal como o conhecemos, [...]. Este livro é um rolo, uma longa faixa de papiro ou pergaminho que o leitor deve segurar com as duas mãos para poder desenrolá-la. (CHARTIER, 1999, p. 24).

Logo, com o passar do tempo, o *volumen*, primeira espécie de livro em formato cilíndrico, foi sendo substituído pelo *códex*, livro manuscrito já em compilação de páginas. Em meados de 1450, Gutenberg criou uma nova técnica para a produção de livros que permitia a impressão e, conseqüentemente, a

produção de várias cópias das páginas escritas, baseada nos tipos móveis e na prensa. Belmiro (2006) afirma que

A invenção da imprensa por Gutenberg, em 1455, possibilitou combinações e associações em uma rede de textos muitas vezes mais extensa e disponível por meio do livro – seu principal suporte, se comparada ao tempo dos manuscritos – e destinada a durar, a perpetuar-se, possibilitando comparações, desenvolvendo métodos analíticos e escolas críticas. (BELMIRO, 2006, p. 15).

A nova técnica de escrita e impressão dos livros seguiu a estrutura do *códex*, que se compõe em folhas dobradas, montadas e costuradas umas às outras em pequenos blocos, conservados por uma capa. Esse formato ainda se mantém em boa parte dos livros físicos atualmente. Mas diferentes tipos de encadernação foram surgindo, a exemplo do espiral, lombada quadrada, canoa, entre outros.

Com as mudanças na estruturação dos livros ao longo da história, o leitor também mudou sua forma de ler para adequar-se ao produto que tinha em suas mãos. O passar das páginas favoreceu uma leitura mais dinâmica, possibilitando voltar a trechos anteriores para recapitular uma ideia ou mesmo consultar uma passagem que chamou a atenção.

Com o avanço e o surgimento de novas tecnologias, outros suportes foram se constituindo e se ampliando, gerando novas formas de escrita, de textos, de leituras e de interação com o meio virtual. A tela do computador, de um *tablet* ou celular são os suportes mais utilizados no presente. Para Chartier (1999),

O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, o fato de que suas fronteiras não são tão radicalmente visíveis, como no livro que encerra, no interior de sua encadernação ou de sua capa, o texto que ele carrega, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito assim como nas maneiras de ler. (CHARTIER, 1999, p. 13).

Encontramos hoje uma diversidade de formatos de textos apresentados nas telas dos dispositivos eletrônicos, que se distanciam dos formatos do *volumen*, do *códex*, dos livros impressos. A leitura não é mais horizontal e sim vertical, não é mais o leitor que desdobra o texto, mas sim o texto que se dobra e se desdobra diferentemente diante de cada leitor (LÉVY, 1999). Esses textos trazem outras

linguagens que se agregam, permitindo diversas interpretações e leituras na combinação de diferentes semioses.

Mesmo diante desse avanço tecnológico e do seu acesso fácil e rápido, o leitor ainda precisa decodificar os diversos tipos de textos a ele apresentados. É preciso perceber e interpretar essa multiplicidade de elementos que surge de forma ordenada, mas que necessita se conectar para construir sentidos. “A leitura é uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções.” (JOUVE, 2002, p. 17). Também é cultural, pois se estabelece entre o passado e o presente, trazendo características do momento em que foi realizada.

Segundo Aguiar (2013),

Ler, no entanto, não é apenas decifrar um código: é perceber a interligação lógica dos significados, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar o pensamento e as intenções do autor, confrontar as ideias aprendidas com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, dialogar com o autor, posicionando-se diante dele, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações. (AGUIAR, 2013, p. 153).

Assim, ler é uma relação dialógica, é uma construção constante de sentidos, é uma fonte inesgotável para o imaginário. Não é um ato inerte, mas um ato de ação, de conhecimento de mundo, de acolhimento de informações e descarte de outras, de realização de inferências, de preenchimento de vazios, de apropriação cultural, de mudança de conceitos. “Toda leitura interage com a cultura e os esquemas dominantes de um meio e de uma época. A leitura afirma sua dimensão simbólica agindo nos modelos de imaginário coletivo quer os recuse quer os aceite.” (JOUVE, 2002, p. 22). Assim, a relação do homem com seu meio social resulta em dois grandes tipos de textos considerando sua finalidade, como afirma Aguiar (2013):

O primeiro diz respeito aos textos que tratam daquilo que é ou aquilo que foi, nascidos de um compromisso com a realidade próxima, factual, marcados no tempo e no espaço [...], o texto nunca é isento, mas está comprometido com o modo de ser e pensar do autor. O outro tipo de texto abre-se para o que pode ser, dando margem à imaginação e à criação, ultrapassando as referências espaciais e temporais com que se estruturam, para jogar com o provável, com o possível: é o campo da ficção, sem liames diretos com as regras da realidade externa. (AGUIAR, 2013, p. 155).

Considerando o segundo tipo, o texto literário é aquele que nos possibilita uma experiência com o desconhecido, com outros modos de vida, é um processo de identificação que gera prazer. Ele traz em si referências da realidade, de tempos e lugares e de divergências inspirados na vida cotidiana. Jouve (2002, p. 62) declara que “mesmo as mais fantásticas criaturas dos romances de ficção científica conservam, entre uns atributos mais ou menos insólitos, propriedades diretamente emprestadas dos indivíduos do mundo ‘real’.”.

Nesse sentido, o texto literário se torna um mediador entre o leitor e sua cultura, através de uma de suas funções: o despertar do imaginário humano. Assim, a literatura voltada para a criança torna-se um instrumento para compressão de mundo, quando imersa em um contexto literário estimulante. Os simbolismos presentes enriquecem o imagético, favorecem a construção do pensamento, afloram a sensibilidade e contribuem para a formação identitária. No caso da leitura da literatura infantil, o contato com obras de gêneros diversificados favorece a criança a adquirir uma postura crítico-reflexiva, relevante a sua formação leitora. Arena (2010) traz duas justificativas para a criança ter contato com textos literários, a saber:

A primeira, por entender que a literatura medeia a relação da criança com a cultura de sua época, mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro; a segunda, porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso. (ARENA, 2010, p. 15).

Portanto, salienta-se a importância do contato da criança com um acervo literário, para que ela atribua sentidos e relacione os eventos culturais do presente e do passado, se apropriando da cultura na qual está inserida socialmente. Essas relações se estabelecem possibilitando um diálogo do pequeno leitor com outras demonstrações socioculturais, levando-o a formar sua identidade. É no texto literário que ele se encontra e se identifica, é a literatura que o ensina e o impulsiona a falar sobre suas vivências literárias.

E isso se dá porque a literatura é uma experiência a ser realizada. É mais que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim sem renúncia da minha própria identidade. No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. É por isso que

interiorizamos com mais intensidade as verdades dadas pela poesia e pela ficção. (COSSON, 2019, p. 17).

Além disso, a literatura infantil enriquece o repertório imagético da criança, favorecendo o entendimento de mundo e das relações interpessoais. Também as personagens, mitos, recontos contribuem na maneira do leitor verbalizar e dar forma aos seus sonhos, medos, alegrias, frustrações e outros sentimentos que ele ainda não sabe lidar. A literatura infantil integra a criança a uma forma primordial de conhecimento humano.

Desse modo, ao ter contato com o texto literário desde os primeiros anos de vida, a criança adquire mais rápido a habilidade leitora. Ela aprende maneiras simbólicas de representar a realidade, como também é capaz de identificar imagens de pessoas e objetos que estão presentes em seu dia a dia.

Sendo assim, os textos literários devem ser oferecidos às crianças desde a primeira infância. De acordo com Colomer (2017),

A partir da exploração das imagens fixas e das repetições das histórias, a criança tem tempo para identificar e compreender. Nesse compreender não apenas interpreta o que parece objetivamente representado, mas também percebe os juízos de valor que merecem as coisas em sua própria cultura: o que é seguro ou perigoso, o que se considera belo ou feio, comum ou extraordinário etc. (COLOMER, 2017, p. 32).

Nessa circunstância, a contação de histórias para crianças é uma forma de possibilitar a elas uma formação leitora não institucionalizada, pois é uma maneira dos pequenos leitores terem contato com textos literários de vários tamanhos, os quais eles ainda não dão conta de ler sozinhos. Esse contato com a literatura através da contação também vai ensinar às crianças a relacionarem fatos, fazerem conexões com as páginas anteriores atribuindo sentidos às posteriores. Logo, a capacidade de encadeamento de ideias e inferências aumenta à medida em que elas apreendem o enredo das narrativas e aumentam suas faixas etárias. Nesse caso, muitas histórias se adequam ao cotidiano dos pequenos, mas se faz necessário oferecer gradativamente um repertório que amplie sua percepção para que futuramente eles possam realizar suas próprias leituras.

Além disso, a contação de histórias, para ter um valor estético, precisa explorar os elementos semióticos presentes nos livros físicos. As ilustrações, as

cores, os formatos, as texturas são, sem dúvida, elementos que compõem o universo infantil e estabelecem uma ponte com o imaginário e a atribuição de sentidos. São partes integrantes desse ambiente multimodal e multissemiótico no qual estamos inseridos e necessitam ser lidos.

Podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens. Mais do que isso, incluo nesse grupo de leitor da variedade de sinais e signos de que as cidades contemporâneas estão repletas: sinais de trânsito, as luzes dos semáforos, as placas de orientação [...], chamo também de leitor expectador de cinema, TV, vídeo. Diante disso, não poderia ficar de fora o leitor que viaja pela internet, povoada de imagens, sinais, mapas, rotas, luzes, pistas, palavras e textos. (SANTAELLA, 2012, p. 10).

Além do enredo, todos esses elementos devem ser explorados no momento da contação de histórias para os pequenos leitores, pois eles compõem a linguagem visual, característica do texto literário infantil. Um aspecto a ser considerado nesse processo de leitura é o diálogo entre imagem e texto e suas relações semânticas. Santaella (2012) define essas relações através de quatro características. A primeira é a *dominância*, em que a imagem é superior ao texto, ou texto superior é superior à imagem, prevalecendo a informação que permanecer compreensível sem a outra. A segunda é a *redundância*, em que o texto repete o que o leitor está vendo, ou a imagem pode ser meramente uma ilustração que nada acrescenta. A terceira é a *complementariedade*, em que imagem e texto têm a mesma importância na compreensão e construção de sentidos. Por fim, a *discrepância* ou *contradição*, numa relação em que texto e imagem não combinam; ambos os conteúdos são colocados de forma incoerente lado a lado, ou até se contradizem. Nesse processo, ler é considerar essas relações entre texto e imagem como linguagem repleta de significados, que carrega suas especificidades, considerando que

A relação entre imagem/ilustração e texto não precisa ser repetitiva e explicativa, mas necessita estabelecer um diálogo através do qual seja possível a exploração dos recursos disponíveis ao leitor, para incentivá-la na construção dos vários sentidos possíveis nessas duas linguagens. (SILVA, 2017, p. 145).

Silva (2017) afirma que as imagens destacam passagens significativas e ampliam a leitura e que a ilustração não é apenas um elemento constitutivo do livro infantil, mas sim um importante modificador de sentidos. Portanto, os elementos

semânticos presentes no texto/imagem que compõem a literatura voltada para crianças ocupam um lugar de destaque, pois possuem aspectos que contribuem na formação do pequeno leitor.

Nesse universo, outros elementos fazem parte da mensagem visual e representam uma ferramenta de expressão e comunicação. Segundo Santaella (2012), o *tom* vai corresponder à variação de luz presente nas ilustrações, que pode ir do escuro ao claro, incumbindo-se pela aparência volumétrica das figuras. As *cores* podem ser empregadas para expressar ou reforçar a informação visual, além de trazerem informações e significados associativos, inclusive simbólicos. Já a *textura* é uma propriedade visual que está aliada ao tato em que a impressão visual de uma composição plástica é percebida, sem termos que tocá-la com as mãos. A *dimensão* se utiliza da perspectiva e do jogo de luz e sombra para a representação de volumes. O *movimento* é realizado através de distorções, tensões e ritmos compositivos, capazes de dinamizar aquilo que na realidade é fixo e estável.

Todos esses elementos são partes integrantes da composição visual do livro infantil e dos vídeos de contação de histórias voltados à criança surda. É imprescindível que na narração do texto literário eles sejam considerados como uma ferramenta repleta de significados e não apenas como elementos ilustrativos. Esses recursos utilizados compõem todo um contexto em um processo híbrido passível de inúmeras leituras.

2.3 Contação de histórias para crianças: da oralidade às telas

A contação de histórias faz parte da infância, sendo uma das primeiras formas de se ter contato com a ficção. Mas nem sempre foi assim. Na transição do século XVII para o XVIII, as crianças eram vistas como um pequeno adulto e o tratamento era igual para ambos. Até esse momento, não existia uma literatura voltada para a infância, tendo em vista que as crianças não eram consideradas como tal pela sociedade da época. Nesse mesmo período histórico, um novo olhar é lançado para a criança devido a ascensão da burguesia e reestruturação familiar.

Antes da constituição desse modelo familiar burguês, inexistia uma consideração especial para com a infância. Essa faixa etária não era percebida como um tempo diferente, nem o mundo da criança como um espaço separado. Pequenos e grandes compartilhavam dos

mesmos eventos, porém nenhum laço amoroso especial os aproximava. (ZILBERMAN, 2003, p. 15).

Essa mudança se deu para manter a privacidade como meio de evitar a intervenção familiar nos negócios. Além disso, as forças sociais começaram a estimular o desenvolvimento do afeto entre os membros da família. Nesse cenário, surgem as primeiras produções literárias escritas por pedagogos e professores, direcionadas ao âmbito escolar e à infância, com um viés educativo. Essas produções possuíam conteúdos moralistas e pedagógicos e tinham a finalidade de formar cidadãos alfabetizados, alinhados às necessidades e à visão de mundo da sociedade daquela época.

A literatura se fazia presente antes desses registros, através da oralidade. Conforme Zumthor (1993, p. 57 apud BUSATTO, 2013, p. 18), a oralidade dos contadores se constituiu de três etapas. A primeira é a oralidade primária, em que o contador não tinha contato com a escrita. A segunda é a oralidade mista, em que havia o contato com a escrita, mas essa não interferia no cotidiano do contador. A terceira é quando o contador se apropria da escrita para manutenção oral. Podemos perceber, no contexto histórico, que essas categorias também fizeram parte dos contadores surdos, que por muitos anos passaram seus conhecimentos e sua cultura de forma primária.

Devido às suas inúmeras possibilidades, a contação de histórias se tornou essencial ao processo educacional no decorrer dos anos por estar diretamente relacionada ao imaginário, à socialização e à sensibilidade. Dessa forma, a fábula enquanto expressão folclórica, junto às cantilenas e histórias populares, tinha por objetivos trazer os ensinamentos morais, políticos, religiosos, proezas de heróis e bandidos, todos voltados ao público adulto. Essas narrativas foram a base para a constituição dos primeiros livros literários infantis que

apresentam narrativas curtas que podem ser consideradas contos – designação de histórias e narrações tradicionais, que existem desde os tempos mais antigos, os quais, na sua origem, eram orais em sociedade ágrafas, transmitidas de geração em geração. Na Europa, Perrault, no fim do século XVII, e os irmãos Grimm, no início do século XIX, recolheram contos orais populares de seus respectivos países e os registraram por escrito, segundo suas concepções e estilos. (FARIA, 2008, p. 23).

Mesmo diante dessas mudanças, a contação de histórias permaneceu viva e seu repertório foi enriquecido com contos maravilhosos, lendas, fábulas e mitos, fortalecendo os gêneros literários, mas sem perder o viés pedagógico. Assim, as contações sempre se fizeram presentes nos processos de ensino-aprendizagem, dentro e fora das instituições de ensino. Com o decorrer do tempo, esse ato passou a ser considerado uma arte e, como tal, necessitou assumir novas feições. O uso de técnicas, performances, acessórios e suportes foram introduzidos, como também histórias que partem de livros literários, sem perder a essência de encantar e de significar o mundo que nos cerca.

Nesse cenário, o contador de histórias traz em si suas preferências, suas experiências, seu conhecimento de mundo. Ele transmite suas emoções, seus medos, suas expectativas, sempre de forma intencional. Busca despertar no outro os seus sentimentos. Para isso, há uma preparação, há o conhecimento do texto, a vivência com as palavras, a sabedoria para, na hora certa, fazer suas intervenções, paradas e suspenses. Todos esses aspectos são considerados para a contação em meio digital, acrescidos de outros elementos, como diagramação, cores, zoom, organização espacial, enquadramento, edição, entre outros, que tornam a história envolvente e aproxima o contador da criança surda.

Mas, o contador é incompleto, inacabado. Sisto (2012) afirma que as histórias devem preencher o que falta no contador, o qual se (re)constrói a cada narrativa realizada. Nesse momento, afloram as lembranças, as vozes de narradores e o desejo de querer contar. O autor também afirma que contar histórias é uma mobilização de forças, pois o texto literário oferece possibilidades de infinitas leituras. É nesse jogo complexo que as narrativas vão preenchendo o imaginário do surdo e vão envolvendo-o no mundo mágico do literário, pois

Toda narração de histórias tem sempre um forte componente lúdico. Quem conta faz um pacto com quem ouve, dando-lhe a mão, instalando-o em um tapete voador e levando-o junto em uma viagem de alegria dramática. Mesmo que a história não seja muito feliz nem engraçada, contá-la e ouvi-la envolvem o prazer de compartilhá-la com outras pessoas que a seguem junto conosco, amontoadas no mesmo tapete. (GIRARDELLO, 2014, p. 38)

A contação é uma mola que impulsiona o imaginário, com possibilidades de despertar o gosto de ouvir histórias. Esses fatos vão sendo alimentados pela criatividade, pela atribuição de sentidos, pelo desejo de folhear um livro, de buscar

mais informações, de criar suas próprias expectativas. No imaginário do século XXI, outros elementos se fazem presentes, pois as possibilidades se alargaram ainda mais com o advento da tecnologia, em que as histórias também podem ser mediadas pelo digital. Assim, vamos encontrar uma diversidade de narrativas que atende a diversos públicos. Para Busatto (2013), essas contações se constituem de técnicas mais sofisticadas, de um texto mais elaborado, diferenciando-se da contação tradicional e de um sujeito-contador que deve dominar os recursos vocais e corporais, elementos necessários para a construção imagética nesse meio.

Logo, a imaginação enquanto capacidade criadora continua a ser o elo de ligação entre a criança surda e o texto literário, entre o real e a ficção, que articula imagens e movimentos, auxiliando em seu desenvolvimento intelectual. O texto literário infantil tem esse poder de elaboração, pois a linguagem metafórica se comunica com facilidade com o pensamento mágico e maravilhoso. A variedade de temas também se multiplicou e acompanhou o desenvolvimento da humanidade. Robôs, espadas, naves espaciais, monstros de outros mundos estão cada vez mais presentes na literatura voltada à infância. Assim,

para uma boa parte dos seres humanos o imaginário do século XXI está povoado por armas de destruição em massa, atentados terroristas, assalto a mão armada, imagens de fome e da miséria. São poucos os que ainda acreditam no sagrado contido na noite, nas palavras de *xapiripë* e no poder curativo das histórias simbólicas. Vive-se os rompantes da pós-modernidade, como fragmentação, simultaneidade de ações, e assume-se o paradoxo da virtualidade, condição de se estar em todos os lugares e não estar em parte alguma. (BUSATTO, 2013, p.11)

O pensamento da criança surda também se estabelece no contexto tecnológico em que estamos inseridos, pois as narrações são diversificadas e o contador de histórias se adapta aos novos suportes para atender às expectativas de um público mais exigente e sujeito a novos estímulos. Dessa forma, tanto o narrador quanto leitor surdo precisam atender às exigências que se ampliam nos meios digitais, que incluem imagens, cores, movimentos, gestos, tornando o contar histórias em textos multimodais, em que cada elemento constitutivo dessas exigências expressa inúmeros significados.

Nesse cenário, a imaginação é componente necessário para a criança surda ler o mundo, compreender seus sentimentos, expressar suas alegrias e frustrações. É através do contato com o texto literário narrado pelo contador que ela vai

realizando suas inferências, descobrindo gostos, se aproximando do livro, materializando e dando forma às suas experiências. O imaginário infantil vai preservar alguns fatos na memória, pois a “imaginação é um exercício contínuo de formação de repertório e conexão de pensamentos ‘em fortalecimento’ articulatório com a memória, com nossas reminiscências.” (TIERNO, 2010, p. 17). Assim, a fantasia se desenvolve através de novas cenas, que podem vir do imaginário ou das múltiplas composições visuais as quais as crianças estão expostas.

Santaella (2012) faz algumas reflexões sobre as imagens, observando que elas se fazem presentes em vários territórios. Para a autora, os territórios mentais envolvem questões cognitivas e psicanalíticas. Os territórios verbais estão ligados ao estudo do campo da literatura. Os territórios projetivos, por sua vez, se relacionam com a arquitetura e a engenharia. Dentro dessa variabilidade de territórios, vamos direcionar o olhar especialmente para o território denominado pela autora de imagens como representações visuais, que são produzidas pelos seres humanos nas sociedades em que vivem. Nesse cenário, os vídeos de contação de histórias em língua de sinais estão repletos dessas representações. A imagem do contador, do ambiente, do livro físico, dos aspectos linguísticos da Libras são elementos carregados de significados e precisam ser lidos pelo destinatário, para que ele faça suas inferências e elabore os sentidos da história contada.

Essas representações se fazem presentes nas composições visuais de forma intencional. Para Santaella (2012), nas artes visuais as cores fazem referência às emoções, ao reforço visual, como também trazem informações e significados associativos e simbólicos. Depreendemos dessa informação que as cores são mais um elemento multimodal que constitui os vídeos de contação de histórias em Libras. Portanto, devemos lançar um olhar diferenciado para compreender as relações das cores com o enredo, realizando associações entre eles para entender que local, que tempo, que clima, que sentimentos envolvem as personagens, entre outros fatores que podem estar presentes na narração.

Outro aspecto, nesse âmbito de leituras múltiplas, é o movimento, o qual está relacionado com a imagem corporal do contador. Para Busatto (2013),

De um simples gesto à coreografia construída pelo facho incandescente das histórias. A imagem corporal antes de ser uma mímica da ação é um traço que preenche o espaço, traz a forma, o contorno, o peso, consistência, direção e dimensão. É uma descoberta do contador de histórias, um fragmento da sua intuição

que se manifesta num momento certo e que provoca no ouvinte-vidente uma condição para imaginar a cena construída. Contar histórias implica criar imagens no ar e dar corpo ao que até então era inexistente. (BUSATTO, 2013, p. 64).

Nessa perspectiva, o corpo inteiro fala, especialmente na contação em língua de sinais. O deslocamento do contador de histórias não se refere a ir de um lado para o outro, mas transformar seus movimentos em mensagem. Toda performance corporal realizada durante uma contação deverá ocorrer de forma intencional, expressiva e plurissignificativa. Na contação em língua de sinais, o corpo será a ponte entre o texto escrito e a narração, e o surdo que visualizará a narrativa deverá encontrar possibilidades de ultrapassar o mero entendimento, alcançando então a fruição. Para tanto, essa performance não entregará o texto detalhado, mas deixará espaços para quem visualiza preencher os vazios, tornando esse momento instigante e prazeroso.

Os vídeos de contação de histórias em Libras trazem essas composições visuais além dos textos literários que se ampliam e se diversificam em vários dispositivos e em modos de produção, fazendo-se necessária a realização de múltiplas leituras. Assim, os significados extrapolam os limites da linguagem tradicional (verbal), colocando no mesmo nível de relevância todos os modos comunicativos. Considerando esses posicionamentos, percebe-se que os vídeos de contação de histórias em Libras apresentam vários elementos comunicativos em sua composição, que podem contribuir na formação leitora dos surdos. Da mesma forma, o texto em língua de sinais possui parâmetros e características linguísticas que são utilizadas para realização da comunicação através de uma ação performática, inerente ao próprio idioma.

CAPÍTULO 3 – ASPECTOS METODOLÓGICOS

Pela observação o ser humano adquire grande quantidade de conhecimentos. Valendo-se dos sentidos, recebe e interpreta as informações do mundo exterior [...]. A observação constitui, sem dúvida, importante fonte de conhecimento.
(GIL, 2008)

Na construção desse percurso, justificamos a pertinência metodológica da abordagem escolhida, como também definimos o caminho percorrido, buscando a coerência da realidade investigada com os objetivos e metas a serem atingidos. Quanto aos procedimentos, esses foram detalhados, objetivando a construção dos dados, por entendermos que esse é o caminho que atende ao rigor científico de forma transparente. O capítulo divide-se em quatro seções, a saber: a primeira aborda a natureza da pesquisa; a segunda traz a coleta dos dados; a terceira faz uma breve descrição do acervo que ancora os vídeos de contação de histórias em Libras; e a quarta elenca os procedimentos de categorização.

3.1 Natureza da pesquisa

Diante da rápida evolução da tecnologia da informação no cenário atual, as capacidades de refletir, analisar e tomar decisões são imprescindíveis, principalmente quando se lança o olhar para o processo de aprendizagem de um indivíduo. É necessário estar aberto a novos conceitos exigidos pelas constantes transformações sociais nas quais estamos envolvidos. É primordial adquirir novas posturas que, diante das diversidades de possibilidades de representação do conhecimento, impõem que o indivíduo saiba gerar, aplicar, guardar e divulgar aquilo que aprendeu.

Em face do exposto, se faz necessário entender os posicionamentos epistemológicos e os aspectos metodológicos que norteiam a pesquisa científica no campo das ciências sociais. Na perspectiva científica, o paradigma positivista favorece a razão analítica através da observação empírica. Bortoni-Ricardo (2008) afirma que o positivismo se estruturou a partir de Auguste Comte, influenciando toda atividade científica e cultural de tal forma que todo o conhecimento considerado legítimo passou a ser alicerçado através da pesquisa. Para Comte, os

acontecimentos humanos ocorrem de forma semelhante aos da natureza. Sendo assim, nessa abordagem, são empregados métodos de levantamento amostral e rotinas de contagem diversificadas, em que a instrumentalização gere dados estatísticos. Gil (2008) elenca as principais características do positivismo, a saber:

(1) o conhecimento científico, tanto da natureza quanto da sociedade, é objetivo, não podendo ser influenciado de forma alguma pelo pesquisador; (2) o conhecimento científico repousa na experimentação; (3) o conhecimento científico é quantitativo; e (4) o conhecimento científico supõe a existência de leis que determinam a ocorrência dos fatos. (GIL, 2008, p. 23).

Esse paradigma sofreu muitas mudanças no decorrer do desenvolvimento das metodologias científicas, sendo ainda possível percebê-lo nas pesquisas humanas e sociais, no interior de seu objetivismo e cientificidade. No entanto, é importante destacar que o positivismo não responde mais aos questionamentos dessas áreas, que considera o contexto sócio-histórico no qual a pesquisa se insere.

Logo, em oposição a esse modelo, surge como alternativa o paradigma interpretativista, que tem um compromisso com as ações sociais. Nesse paradigma, a metodologia considera as diferenças, o homem como um ser dinâmico, dialógico, que interage, interpreta, constrói sentidos e tem consciência da inter-relação com o mundo e com o outro. Apoiados nesse paradigma, encontramos vários métodos e práticas destinados à pesquisa qualitativa. Para Silveira e Córdova (2009),

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. [...] As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

Isto posto, compreendemos que o método qualitativo viabiliza compreender uma prática pedagógica disponibilizada em meio virtual, procurando evidenciar o potencial didático, em um contexto fora de sala de aula, que possa contribuir na formação leitora do surdo. Com a finalidade de encontrarmos as respostas para a

questão de pesquisas expressa na introdução desse texto e dada a natureza qualitativa da pesquisa, desenvolvemos esse estudo sob o viés descritivo-interpretativista, que propicia a possibilidade de investigação por amostragem representativa dos vídeos de contação de histórias em Libras. Sob o caráter descritivo, Prodanov e Freitas (2013, p. 52) afirmam que “Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.”. O viés descritivo na pesquisa não se baseia na descrição com fins de comparação, mas na correlação entre os dados com o olhar voltado ao fenômeno investigado.

3.2 Coleta dos dados

A coleta de dados¹² passou por uma triagem, em que se introduziu no campo de buscas do *YouTube* a expressão “Histórias em Libras”, o que resultou em uma diversidade de temas, dentre os quais destacamos: vídeos da disciplina de história, contação em Libras para cumprimento de disciplina, tutoriais de contação de histórias, história da educação dos surdos, animações em Libras, reportagens, narrações em ambientes abertos, dentre outros. Diante da multiplicidade dos vídeos, utilizamos um filtro para delimitar nosso *corpus*. Optamos por aqueles que estavam hospedados em canais com maior número de inscritos.

Outro critério que direcionou a escolha nessa etapa foi o maior número de visualizações dos vídeos que compõem os canais selecionados e que possuem contações de histórias em Libras baseadas em obras literárias direcionadas ao público infantil. Dessa maneira, selecionamos vídeos de dois canais, a saber: *TV INES* e *Mãos Aventureiras*.

Apresentamos a visualização inicial que o internauta tem ao clicar nas abas *Sobre*, *Playlists* e *Vídeos*, presentes nas páginas dos canais. Mostramos a imagem a partir de um *print* e utilizamos uma moldura azul para destacar as informações disponibilizadas e, em moldura verde, realçamos as abas da *playlist* e dos vídeos onde estão presentes a contação de histórias em Libras.

¹² Os procedimentos de coleta de dados apresentados nessa investigação foram inspirados na dissertação intitulada *Vídeorresenhas em Ambientes Digitais*, de autoria de Flávia Thaís Alves Brito, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Williany Miranda da Silva. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oclStRGcKvkJyRHid4kUdm4ua1cvXUDY/view>.

A TV INES foi fundada em 2013, em parceria com a associação de Comunicação Educativa Roquette Pinto (ACERP). Esse é o primeiro canal de TV com conteúdo bilíngue voltado ao público surdo e ouvinte. Sua programação é eclética, com foco na comunicação educativa, e é constituída das seguintes *playlists*: as chaves de Mardum, atividade, baú do Tito, chamadas, contação de histórias, Dr. Ânimo, especiais, manuírio, proteção para suas mãos, fica a dica, o que me faz bem, ligado em saúde, o diário de Velum dia, super ação, gera mundos, aulas em libras, salto para o futuro, boletim, café com pimenta, Libras: o poder da língua, matemática em toda parte, mão na bola, saber mais, de olho na ciência e inclusive você. A imagem¹³ da figura 6 exibe uma visão geral das principais informações sobre o canal TV INES. O box em vermelho traz a descrição do canal, com ênfase para o fato de ser o primeiro canal bilíngue no Brasil. No destaque azul, verificamos 20.168 mil inscritos, com 1.047.582 visualizações desde sua criação, em 16 de julho de 2013.

Figura 6 – Canal TV INES – Sobre

UM CANAL BILÍNGUE PARA SURDOS E OUVINTES

TV INES
20.168 inscritos

INSCREVER-SE 20 MIL

INÍCIO VÍDEOS PLAYLISTS COMUNIDADE CANAIS **SOBRE**

Descrição

A TV INES é o primeiro canal bilíngue do Brasil com conteúdo 100% acessível a surdos e ouvintes.

Estatísticas

Inscreveu-se em 16 de jul de 2013

1.047.582 visualizações

CANAIS FAMOSOS

FOX Sports Brasil
INSCREVER-SE

Lances Futebol
INSCREVER-SE

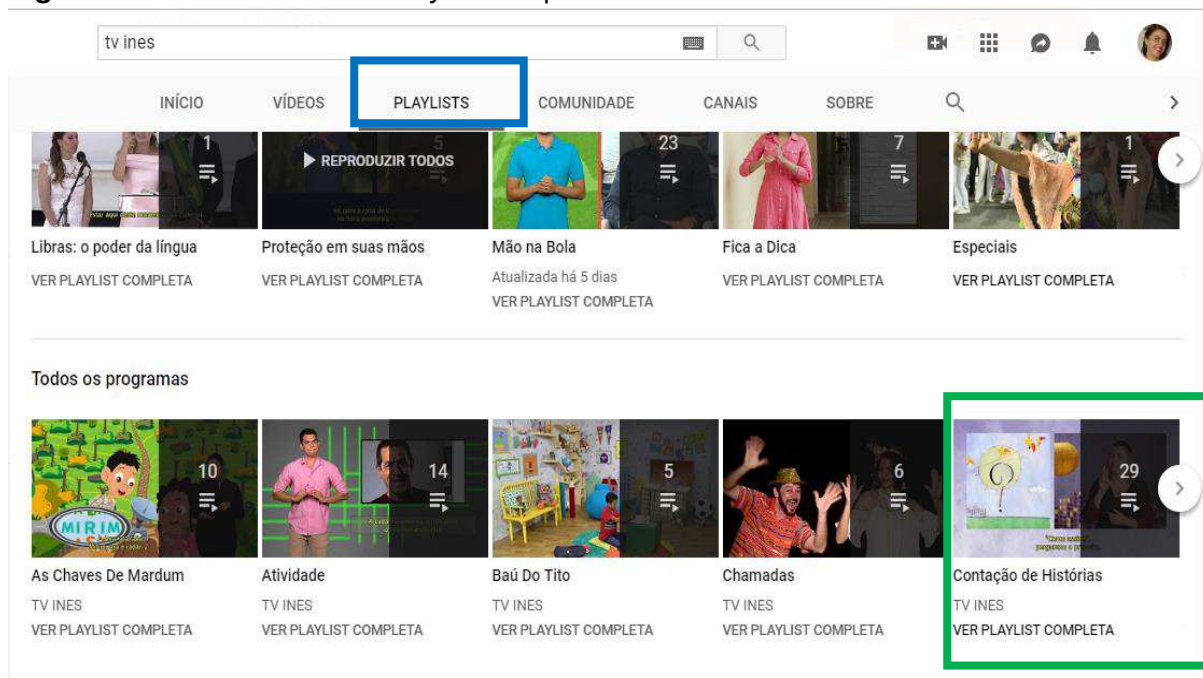
Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 24/04/2019.

Na figura 7, a seguir, podemos observar as *playlists* do canal com seus devidos títulos. Cada uma tem a compilação de vídeos já apresentadas. As

¹³ A captura das imagens se deu no dia 07/05/2019.

atualizações são variadas e são realizadas em diferentes espaços de tempo, sem que haja uma regularidade definida. O box azul identifica a aba selecionada e o box verde destaca a *playlist* de nosso interesse.

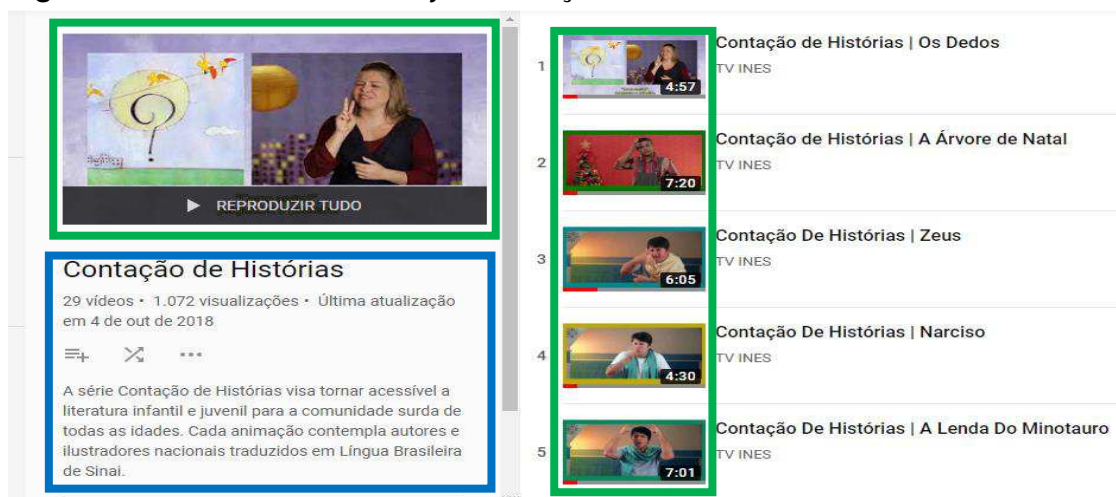
Figura 7 – Canal TV INES – *Playlist* completa



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 22/04/19.

A figura 8 apresenta a *playlist* Contação de histórias, definida para compor a seleção de vídeos que compõe um dos *corpus* dessa investigação. No box de cor verde, observamos os vídeos disponíveis identificados pelos títulos. No box de cor azul, encontramos o número de visualizações atualizado e a descrição da *playlist*.

Figura 8 – Canal TV INES – *Playlist* contação de histórias



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 24/04/19.

Todos os vídeos de contação de histórias são identificados pelo nome das obras literárias. O acervo disponível consta de seis adaptações de contos do escritor Figueiredo Pimentel, quatro adaptações de mitos gregos e dez obras de autores nacionais¹⁴. Do total de vinte e oito vídeos do referido canal, recortamos 30% como representativos, seguindo os seguintes critérios: os vídeos terem como texto de partida uma obra literária e terem o maior número de visualizações. O resultado da seleção desse *corpus* pode ser observado no quadro 3.

Quadro 3 – Vídeos e visualizações do canal TV INES

VÍDEOS	VISUALIZAÇÕES
<i>Camilão o comilão</i>	9.565
<i>A primavera da lagarta II</i>	1.547
<i>A primavera da lagarta I</i>	1.201
<i>Mãe</i>	913
<i>O gato Viriato</i>	772
<i>Os dedos</i>	674
<i>Pedroca, o menino que sabia voar</i>	651
<i>O aniversário da Margarida I</i>	631
<i>O dono da bola</i>	580

Fonte: Elaborado pela autora

Ao observarmos o quadro 3, percebemos que o número de visualizações é relativamente maior no primeiro e no segundo vídeos selecionados. O primeiro surpreende pela disparidade em relação aos demais. Ademais, os dois vídeos foram os primeiros publicados no canal, fato que pode ter colaborado nesse quantitativo. Quanto ao segundo vídeo, esse foi dividido em duas partes, chamando a atenção para um número maior de visualizações da parte II. Do mesmo modo, *O aniversário da Margarida* também foi dividido, mas a segunda parte não alcançou um número significativo que atendesse aos critérios de seleção do *corpus* dessa investigação. Os demais mantêm uma certa regularidade.

De mesmo modo, realizamos a descrição do canal *Mãos Aventureiras*, apresentado por Carolina Hessel. Vejamos a configuração.

¹⁴ Alguns vídeos baseados nas obras dos escritores Ruth Rocha, Isa Colli, Sônia Rosa, Lucas Daibert, foram divididos em mais de uma contação. Dentre os 29 vídeos da playlist, um foi excluído.

Criado em 05 de setembro de 2017, possui um total de 114.300 visualizações. Na descrição, encontramos o objetivo do canal, que é ofertar literatura infantil de qualidade, tendo como base bons livros, contribuindo numa construção positiva de pensamentos e sentimentos. O canal, destacado na figura 9, possui um número de 13.803 inscrições, como evidenciado pela marcação azul.

Figura 9 – Canal Mãos Aventureiras – Sobre

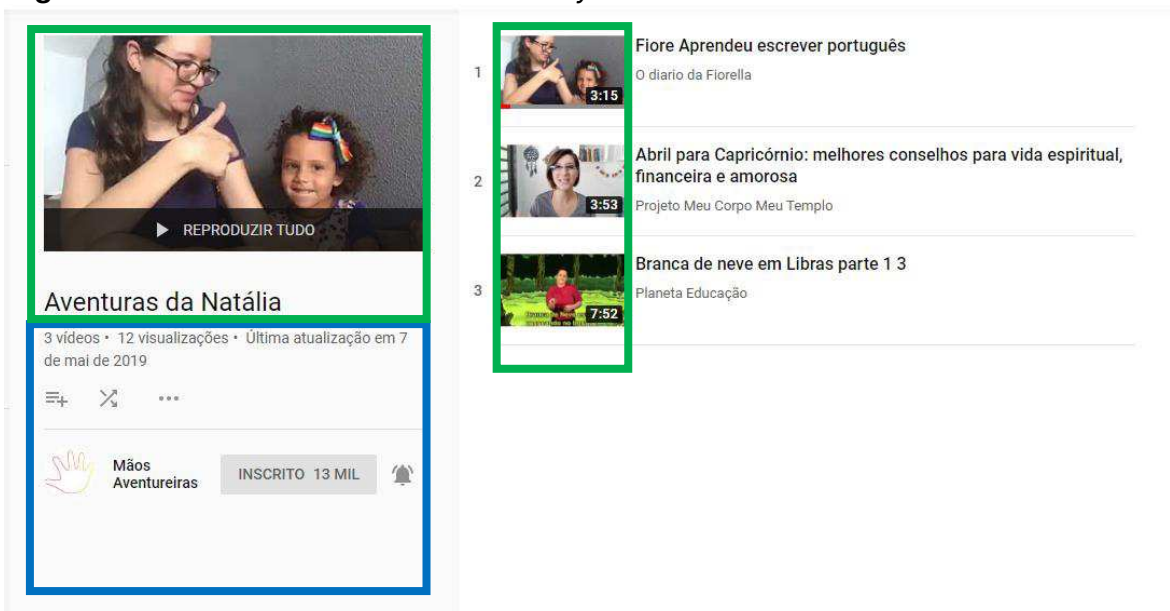
The image shows the 'About' page of the YouTube channel 'Mãos Aventureiras'. At the top, there is a search bar with the channel name and navigation icons. Below is a banner with four hexagonal video thumbnails. The channel name 'Mãos Aventureiras' is prominently displayed with a hand icon and '13.803 inscritos'. The 'About' tab is selected, showing a description and a statistics box. The statistics box indicates the channel was created on September 5, 2017, and has 114,300 views. To the right, there are links to 'CANAIS FAMOSOS' including 'Renata Celi' and 'Español Para Niños'.

Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 28/04/19.

O canal possui uma *playlist* com três vídeos que não estão relacionados com a contação de histórias literárias, como podemos observar na figura 10 com as marcações em verde. O primeiro vídeo aborda o interesse de uma criança surda em aprender o português como segunda língua. O segundo vídeo traz previsões do zodíaco para o signo de capricórnio e a apresentação é realizada oralmente, sem a presença da língua de sinais. O terceiro¹⁵ é a contação do clássico “Branca de Neve”, em Libras e com legenda. Como o vídeo não faz uso do livro físico, não será contemplado como *corpus* dessa pesquisa.

¹⁵ O segundo e o terceiro vídeos, posteriormente a data da coleta de dados, foram retirados do canal.

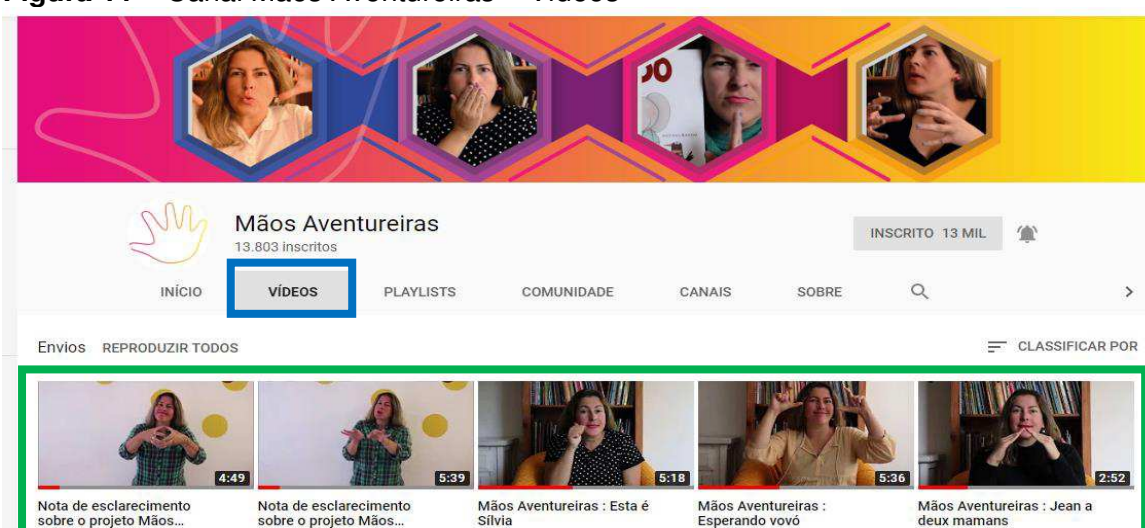
Figura 10 – Canal Mãos Aventureiras – *Playlist*



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 28/04/19.

Na figura 11, encontramos a aba vídeos. Nessa página, estão disponibilizados quarenta e um vídeos, assim distribuídos: três vídeos de contação de histórias que não têm o livro físico como base; um vídeo com a vinheta do canal; dois vídeos com nota de esclarecimento¹⁶; um vídeo que aborda sinais antigos e atuais; um vídeo que apresenta a mascote do canal; e trinta e três de contação de histórias baseados em obras literárias infantis e infanto-juvenis. Os vídeos têm seus títulos iguais aos das obras as quais serão a base da contação de histórias.

Figura 11 – Canal Mãos Aventureiras – Vídeos



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em:28/04/19.

¹⁶ Posteriormente a data da coleta de dados, foram retirados do canal os vídeos “nota de esclarecimento”.

Do total, recortamos 30% como representativos do canal, considerando os vídeos que a contação de histórias parte de uma obra literária voltada ao público infantil e que tenham sido os mais visualizados, como elencado no quadro 4.

Quadro 4 – Vídeos e visualizações do canal Mãos Aventureiras

VÍDEOS	VISUALIZAÇÕES
<i>Ernest e Celestine perderam Simão</i>	43.563
<i>Clara</i>	6.976
<i>O livro dos sentimentos</i>	3.420
<i>O lobinho bom</i>	3.293
<i>O homem que amava caixas</i>	2.791
<i>O meu pai</i>	2.407
<i>O coelhinho que não era da páscoa</i>	2.394
<i>Olívia não quer ser princesa</i>	2.358
<i>A casa Assombrada</i>	2.281
<i>Esta é Silvia</i>	2.042
<i>Luciana em casa da vovó</i>	1.920
<i>A minha mãe</i>	1.893

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o quadro 4, percebemos que o vídeo *Ernest e Celestine perderam Simão* lidera a lista de preferência do público, quando consideramos que esse foi o décimo vídeo a ser publicado no canal, o que nos abre a possibilidade de inferir que esse vídeo obteve um bom desempenho devido ao número expressivo de visualizações. No entanto, as outras contações estão mais equiparadas, mesmo tendo uma diferença de apreciações significativas entre elas. A partir dessa seleção, considerando que os vídeos selecionados partem do livro físico, comentaremos de forma rápida o acervo que compõe o *corpus* dessa investigação na seção seguinte.

3.3 Acervo: constituição do *corpus* de análise e categorização

O livro literário infantil deve fazer parte do cotidiano da criança de forma provocadora, intencional, em que o contato com as obras desperte a necessidade de ler, conhecer, questionar, inferir, concluir, construir sentidos em uma relação dialógica entre texto e leitor. Nesse sentido, a escolha do acervo destinado ao

público infantil e juvenil se torna imprescindível para ampliar a experiência de leitura do pequeno leitor, pois a grande variedade de formato dos livros, dos temas, das texturas, dos tipos convida a criança a enfrentar situações diversas, despertando emoções e aproximando texto verbal e não-verbal.

Por essa razão, justificamos a relevância da presença do acervo físico durante a contação de histórias, seja de forma presencial, seja no meio digital. Em seguida, faremos uma descrição do acervo dos canais TV INES e Mãos Aventureiras, que compõem o *corpus* de nossa investigação, por se tratar de um suporte essencial na formação leitora da criança surda.

3.3.1 Acervo do canal TV INES

O acervo disponibilizado nas contações de histórias pela TV INES visa ofertar aos surdos o acesso a obras de autores e ilustradores nacionais voltadas ao público infantil. Dentro dessa composição, podemos encontrar além das narrativas, contos e mitos. Ao iniciar a contação, as crianças têm seu primeiro contato com a capa do livro físico em formato de *gif*. Esse momento inicial possibilita o despertar para a fantasia, inferências e construção do pensamento imagético, favorecendo o desenvolvimento perceptivo e inventivo da criança surda. Esse acervo se constitui de obras ilustradas e são utilizadas como recurso de complementariedade da narrativa nos vídeos. Segundo Coelho (1999),

As gravuras favorecem, sobretudo, as crianças pequenas, permitem que elas observem detalhes e contribuem para a organização de seu pensamento. Isso facilitará mais tarde a identificação da ideia central, fatos principais, fatos secundários etc. (COELHO, 1999, p. 39).

A capa e as imagens que se apresentam durante o vídeo de contação de histórias em Libras auxiliam no desenvolvimento lógico dos fatos e se caracterizam como um elemento semiótico significativo para o formato digital. Assim, apresentamos o quadro 5 com as capas do acervo das obras que constitui o nosso *corpus*, acompanhadas das informações técnicas desses livros, seguindo a ordem decrescente de número de visualizações dos vídeos.

Quadro 5 – Acervo do canal TV INES que compõe o *corpus* da investigação

	<p>Título: Camilão, o comilão Autor: Ana Maria Machado Ilustrador: Cláudio Martins Editora: Salamandra Ano de publicação da obra: 2011 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 28,4 x 23,4 Capa: Comum</p>
	<p>Título: A primavera da lagarta Autor: Ruth Rocha Ilustrador: Madalena Elek Editora: Salamandra Ano de publicação da obra: 2011 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 27,6 x 23,4 Capa: Comum</p>
	<p>Título: Mãe Autor: Guto Lins Ilustrador: Guto Lins Editora: Globo Ano de publicação da obra: 2008 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 21 x 21 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O gato Viriato Autor: Roger Mello Ilustrador: Roger Mello Editora: Ediouro Ano de publicação da obra: 1996 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 20, 4 x 13,4 Capa: Comum</p>
	<p>Título: Os dedos Autor: Júlio Emilio Braz Ilustrador: Denise Rochael Editora: Franco Editora Ano de publicação da obra: 2011 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 20 x 20 Capa: Comum</p>

	<p>Título: Pedroca, o menino que sabia voar Autor: Karolina Cordeiro Ilustrador: Jótah Editora: Não Consta Ano de publicação da obra: Não consta Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: Não consta Capa: Não consta</p>
	<p>Título: O aniversário de Margarida Autor: Isa Colli Ilustrador: Rayan Fabbri Editora: Colli Books Ano de publicação da obra: 2018 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 28,6 x 20,2 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O dono da bola Autor: Ruth Rocha Ilustrador: Mariana Massarani Editora: Salamandra Ano de publicação da obra: 2011 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 23,8 x 17 Capa: Comum</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao lançarmos o olhar para o quadro 5, encontramos oito obras¹⁷ que constituem o *corpus* de nove vídeos selecionados, segundo os critérios estabelecidos. As publicações, apesar de terem uma variação de datas, foram lançadas, com exceção da obra *O Gato Viriato*, entre 2008 a 2018. Considerando que os vídeos foram veiculados nesse mesmo período, percebe-se a intenção de trazer para o público produções atuais. Também é perceptível que há uma variação entre autores renomados e desconhecidos que tem como foco a escrita para crianças, o que podemos inferir que tenham uma compreensão mais apurada desse universo.

3.3.2 Acervo do canal Mãos Aventureiras

O acervo que constitui o canal Mãos Aventureiras é variado e aborda temas como: morte, natureza, solidariedade, relações familiares, amizades, dentre outros.

¹⁷ O vídeo referente a obra *A primavera da lagarta* foi dividido em duas partes, totalizando um *corpus* composto por nove vídeos do referido canal.

Entre narrativas, lista de desejos, situações inusitadas, as obras se constituem de frases curtas, ora diretas, ora subjetivas, levando o pequeno leitor à reflexão e ao autoconhecimento.

As contações têm sempre seu início marcado pela apresentação da capa, do título da obra e de uma pergunta relacionada ao tema. Esses elementos têm por objetivo chamar a atenção e despertar a curiosidade da criança para o enredo que será desenvolvido. Seguindo os critérios de seleção do nosso *corpus*, o acervo do canal Mãos Aventureiras que faz parte de nossa análise está abaixo elencado, respeitando a ordem decrescente a partir do número de visualizações dos vídeos.

Quadro 6 - Acervo do canal Mãos Aventureiras que compõe o *corpus* da investigação

	<p>Título: Ernest e Celestine perderam Simão Autor: Gabrielle Vincent Ilustrador: Gabrielle Vincent Editora: Moderna Ano de publicação da obra: 2009 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 24,5 x 17,5 Capa: Dura</p>
	<p>Título: Clara Autor: Ilan Brenman Ilustrador: Silvana Rando Editora: Brinque -book Ano de publicação da obra: 2007 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 22,4 x 22,8 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O livro dos sentimentos Autor: Todd Parr Ilustrador: Todd Parr Editora: Panda books Ano de publicação da obra: 2012 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 25 x 25,4 Capa: Comum</p>

	<p>Título: O lobinho bom Autor: Nadia Shireen Ilustrador: Nadia Shireen Editora: Brinque-book Ano de publicação da obra: 2013 Ano de publicação do vídeo: 2017 Formato: 26 x 23,6 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O homem que amava caixas Autor: Stephen Michael King Ilustrador: Stephen Michael King Editora: Brinque-book Ano de publicação da obra: 1997 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 24,6 x 23,2 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O meu pai Autor: Anthony Browne Editora: Editorial caminho Ano de publicação da obra: 2008 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 22,9 x 27,4 Capa: Comum</p>
	<p>Título: O coelhinho que não era da páscoa Autor: Ruth Rocha Ilustrador: Elizabeth Teixeira Editora: Salamandra Ano de publicação da obra: 2009 Ano de publicação do vídeo: 2019 Formato: 27,8 x 23,2 Capa: Comum</p>
	<p>Título: Olivia não quer ser princesa Autor: Ian Falconer Ilustrador: Ian Falconer Editora: Globo Ano de publicação da obra: 2014 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 21,6 x 27,9 Capa: Dura</p>

	<p>Título: A casa assombrada Autor: Kazuno Kohara Ilustrador: Kazuno Kohara Editora: Cosac Naify Ano de publicação da obra: 2010 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 25,6 x 25,2 Capa: Comum</p>
	<p>Título: Esta é Silvia Autor: Jeanne Willis Ilustrador: Tony Ross Editora: Salamandra Ano de publicação da obra: 2000 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 23x20 Capa: Comum</p>
	<p>Título: Luciana em casa da vovó Autor: Fernanda Lopes de Almeida Ilustrador: Agostinho Gise Editora: Ática Ano de publicação da obra: 1985 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 22 x 19 Capa: Comum</p>
	<p>Título: A minha mãe Autor: Anthony Browne Editora: Editorial caminho Ano de publicação da obra: 2008 Ano de publicação do vídeo: 2018 Formato: 21,1 x 26,2 Capa: Comum</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o quadro 6, verificamos que há obras publicadas de 1985 a 2014, prevalecendo edições da primeira década do século XXI, o que demonstra que a escolha do acervo para as contações de histórias se constitui de obras atualizadas. Outro ponto a ser observado é a variedade de editoras, o que nos leva a inferir que esse não foi um critério de seleção usado pelo canal.

A maioria dos autores é de outros países, mas os temas abordados nas obras fazem parte do universo de qualquer criança, independentemente de sua localização

geográfica. Autores brasileiros como Ruth Rocha, Silvana Rando e Milton Camargo se unem a esse grupo, formando uma composição de escritores renomados nacional e internacionalmente que estão com seus olhares voltados ao universo infantil. As escolhas das obras dão visibilidade ao canal, por serem obras reconhecidas por seu potencial estético

A partir dos dados coletados e da definição do *corpus*, a seção seguinte apresenta os procedimentos que estabelecem as categorias de análise.

3.4 Categorias de análise

A análise de conteúdo vem sendo utilizada para investigar os dados das pesquisas com abordagem qualitativa, pois averigua as comunicações e seus múltiplos sentidos, possibilitando a inferência por parte do pesquisador, seja através de entrevistas, seja de observações. Para Bauer e Gaskell (2002), a análise de conteúdo evidencia o caráter social, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva.

Para compreender as mensagens dos discursos, a análise do material é classificada através de temas ou categorias. A partir disso, podem ser definidos um conjunto de instrumentos metodológicos, que favorecem a análise de dados verbais e não-verbais, considerando o rigor da objetividade e a riqueza de subjetividade.

Para tanto, o pesquisador tem que ter disciplina, dedicação, paciência, tempo e ética durante a realização dessas fases. Dessa forma, a partir da seleção que definiu o *corpus* dessa investigação, presente no canal TV INES e canal Mãos Aventureiras, elaboramos as categorias a partir dos três polos cronológicos propostos por Bardin (2011) para organização de nossa análise, como demonstrado na figura 12.

Figura 12 – Polos cronológicos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Bardin (2011).

A primeira fase, denominada de pré-análise, visa organizar as ideias iniciais em um quadro referencial com a finalidade de definir os indicadores para as interpretações das informações coletadas. Essa etapa de nossa investigação está descrita na seção 3.2 desse capítulo.

Na etapa da exploração do material, são realizados os recortes dos vídeos em unidades de registro, classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Essa seção descreve os passos da elaboração das categorias que foram constituídas a partir da observação detalhada dos vídeos que integram o *corpus* dessa investigação.

O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação visam compreender os conteúdos do material coletado. Partindo dos dados brutos, o pesquisador procurou torná-los válidos e significativos. Essa etapa foi consolidada no capítulo de análise que compreende um estudo comparativo entre as categorias, objetivando evidenciar os pontos semelhantes, como também os divergentes, respaldados no referencial teórico desse trabalho. Do mesmo modo, buscamos refletir sobre recortes de algumas cenas que representam para nós elementos fundamentais para a formação leitora do surdo.

3.4.1 Categorias Iniciais

As categorias iniciais foram formuladas a partir das primeiras observações dos vídeos que compõem o *corpus* dessa investigação. A nomeação foi realizada

em conformidade com os dados constituídos, a partir dos elementos de multissemióse apresentados no suporte teórico que sustenta a dissertação. O quadro 7 apresenta a designação das categorias iniciais:

Quadro 7 – Categorias iniciais

CATEGORIAS INICIAIS
1. Local fechado
2. Cor do plano de fundo
3. Mudança de cenário
4. Presença de objetos (Quadros, Móveis, Etc.)
5. Iluminação
6. Abertura com vinheta
7. Início com apresentação do livro
8. Informação do autor, ilustrador, tradutor
9. Elementos paratextuais
10. Estrutura da obra
11. Apresentação das páginas dos livros
12. Imagens em tela cheia
13. Imagens em tela dividida – Contador/Imagens
14. Realização apenas em Libras
15. Linguagem clara
16. Imagens do livro apresentada de forma estática
17. Imagens do livro apresentada como Gifs
18. Texto escrito inserido na contação
19. Integridade do enredo mantida
20. Contador fica de pé
21. Contador fica sentado
22. A roupa tem relação com a história
23. Presença de expressões corporais, faciais e classificadores
24. Uso de acessórios
25. Presença de áudio
26. Presença de legenda

Fonte: Elaborado pela autora.

A denominação dos vinte e seis itens elencados no quadro 7 se deu com base na percepção da contação de histórias presente nos vídeos dos canais TV INES e Mãos Aventureiras. Nessa primeira categoria, visou-se elencar de forma geral os pontos constituídos pelas dimensões multimodais e multissemiótica, que abrangem o *corpus* analisado e nomeados a partir das informações colhidas a cada etapa dos vídeos.

O próximo passo relatado no tópico seguinte agrupa os itens elencados, visando elucidar encaminhamentos para a questão posta inicialmente: os vídeos de contação de histórias em Libras apresentam aspectos linguísticos, multimodais e multissemióticos, indicadores à formação leitora do surdo.

3.4.2 Categorias intermediárias

Após a elaboração das categorias iniciais, desenvolvemos conceitos norteadores para cada uma com o objetivo de dar suporte às categorias intermediárias. As categorias apresentadas foram delimitadas do agrupamento das 26 categorias iniciais e resultaram em 5 categorias intermediárias, como podemos observar no quadro a seguir:

Quadro 8 – Categorias intermediárias

CATEGORIAS INICIAIS	CONCEITO NORTEADOR	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS
1 Local fechado	Caracterização ideal para a contação em vídeo	1- AMBIENTAÇÃO PARA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
2 Cor do plano de fundo	Estabelecimento de uma relação direta com a história, tornando o ambiente agradável e atrativo	
3 Mudança de cenário	Dinâmica favorecedora da contação, despertando o imaginário e criando sentidos	
4 Presença de objetos (quadros, móveis, etc.)	Estabelece uma ligação com a história, favorecendo a inferência	
5 Iluminação	Constrói um ambiente agradável e atrativo para o leitor	
6 Abertura com vinheta	Realiza uma apresentação do canal ou da <i>playlist</i>	2- INFORMAÇÃO PRÉVIA À CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
7 Início com apresentação do livro	Evidencia a importância da presença do livro durante a contação	
8 Informação do autor, ilustrador, tradutor	Evidencia a importância da autoria da obra	
9 Elementos paratextuais	Estabelece uma possível relação entre os elementos paratextuais e o enredo, favorecendo a inferência	
10 Estrutura da obra	Aponta se o texto é literário ou pedagógico	
11 Apresentação das páginas dos livros	Constrói uma relação entre a obra e o vídeo	3- REALIZAÇÃO DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS
12 Imagens em tela cheia	Aproxima o texto e ilustrações do leitor, favorecendo a construção de sentidos e o imaginário	
13 Imagens em tela dividida – contador/imagens	Aproxima o texto e ilustrações do leitor, favorecendo a construção de sentidos e o imaginário	
14 Realização apenas em libras	Acessível aos surdos, favorecendo contato com obras literárias em sua língua materna	
15 Linguagem clara	Aproxima o leitor da narrativa,	

	permitindo a construção de sentidos	
16 Imagens do livro apresentada de forma estática	Favorece a atenção na leitura do texto escrito e das imagens	
17 Imagens do livro apresentada como gifs	Oferece uma dinâmica das imagens, mas não permite a leitura do texto escrito	
18 Texto escrito inserido na contação	Favorece o contato com o texto escrito	4- FATORES DE PROXIMIDADE COM A OBRA
19 Integridade do enredo mantida	Aproxima o leitor da obra	
20 Contador fica de pé	Mantém uma certa distância com o leitor	
21 Contador fica sentado	Aproxima o contador do leitor	
22 A roupa tem relação com a história	Permite o leitor realizar inferências com a narrativa	
23 Presença de expressões corporais, faciais e classificadores	Aproxima o leitor do texto, do contador, favorecendo o imaginário e a construção de sentidos	
24 Uso de acessórios	Evidencia um potencial para se constituir como elemento de mediação	5- FATORES DE INCLUSÃO
25 Presença de áudio	Favorece o acesso por ouvintes e cegos	
26 Presença de legenda	Favorece o acesso de surdos que dominam a segunda língua e a ouvintes	

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao articularmos as categorias iniciais com os conceitos norteadores, chegamos a cinco agrupamentos que foram pautados na agregação de elementos com características comuns. Essa etapa objetivou reunir um número significativo de informações de maneira que possamos correlacionar os acontecimentos de forma ordenada, tornando essas categorias cada vez mais claras e apropriadas aos propósitos dessa dissertação.

A próxima seção traça a última etapa da construção de nossa categorização, amparadas nas categorias anteriores e respaldadas no nosso aporte teórico, visando responder aos objetivos dessa dissertação.

3.4.3 Categorias finais

As categorias iniciais e intermediárias foram a base para consolidação das categorias finais, construídas com a finalidade de ancorar as interpretações e inferir

os resultados no decorrer da análise dos dados. O quadro 9 ilustra o processo de formação que consolidou as categorias finais.

Quadro 9 – Categorias finais

CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
1- Ambientação para contação de histórias	1- O AMBIENTE EM FOCO
2- Informação prévia à contação de histórias	
3- Realização da contação de histórias em Libras	2- O LEITOR EM CONSTRUÇÃO
4- Fatores de proximidade com a obra	
5- Fatores de inclusão	3- DIMENSÃO EXPANDIDA DA CONTAÇÃO

Fonte: Elaborado pela autora.

O percurso metodológico apresentado foi uma construção baseada em Britto (2019)¹⁸ voltada ao público ouvinte, tendo em vista que não encontramos pesquisas com uma abordagem dirigida aos surdos que se aproximasse de nossos objetivos. Partindo desse horizonte, construímos a categorização, buscando reunir o máximo de informações que nos subsidiasse junto ao nosso aporte teórico a responder à questão que norteia essa dissertação.

Todo o processo de coleta de dados e categorização procurou preservar as informações, pois interessa ao pesquisador o conteúdo subtendido, ou seja, como o sentido subjacente é imediatamente percebido. De mesmo modo, esse foi um caminho que apontou possibilidades de observação de diferentes pontos que produzem uma imagem significativa. Dito isso, os métodos adotados pela pesquisadora buscaram atender à problemática definida, priorizando o surdo, sua identidade e cultura com ética e rigor científico.

¹⁸ Trabalho de dissertação intitulada *Vídeorresenhas em Ambientes Digitais*, de autoria de Flávia Thaís Alves Brito (PPGLE - UFCG-2019). Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1oclStRGCKVkJyRHiD4kUdm4ua1cvXUDY/view>.

CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS: DO ACERVO AOS VÍDEOS DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LIBRAS

O contador de histórias é aquele que traz o coração nas mãos.
(MARIA DA PENHA)

A partir do percurso traçado, este capítulo procura responder à questão de pesquisa sobre os vídeos de contação de histórias em Libras e os aspectos indicadores à formação leitora do surdo. Apresentamos uma possibilidade de estudo dessa prática, a qual certamente poderá ser um ponto de partida para novas investigações, tendo em vista o ineditismo deste trabalho.

Dessa forma, o capítulo organiza-se em duas seções. Na primeira seção, são apresentados os nove vídeos que compõem o *corpus* do canal TV INES; na segunda, os doze vídeos que compõem o *corpus* do canal Mãos Aventureiras. A análise desse *corpus* se constituiu de três etapas, que contemplam as categorias finais estabelecidas no capítulo anterior: o ambiente em foco, o leitor em construção e a dimensão expandida da contação, ancoradas por nosso aporte teórico.

4.1 Contação de histórias em Libras: *playlist* da TV INES

Partindo de uma observação prévia dos livros físicos presentes nos vídeos, como também dos recursos multimodais e semióticos presentes na contação de histórias em Libras, escolhemos nove vídeos como um recorte que possibilitasse uma visão geral dessa prática, de forma a identificar os aspectos indicadores à formação leitora do surdo. O quadro 10, apresentado a seguir, reúne informações básicas de identificação dos vídeos que compõem nossa amostragem.

Quadro 10 – Identificação dos vídeos do canal TV INES

VÍDEO	TÍTULO
V1	Camilão, o comilão (https://www.youtube.com/watch?v=ZFGwGMaVee0&list=PLk2FNfBhQljjfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=9) Duração de 12'20"

V2	A primavera da lagarta II ¹⁹ (https://www.youtube.com/watch?v=rG0AYxe4k3M&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=24) Duração de 04'07"
V3	A primavera da lagarta I (https://www.youtube.com/watch?v=lxS0T34NxOo&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=23) Duração de 4'55"
V4	Mãe (https://www.youtube.com/watch?v=1MhQqHyqNjY&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=11) Duração de 07'49"
V5	O gato Viriato (https://www.youtube.com/watch?v=n-1yNKVfGWA&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=13) Duração de 08'
V6	Os dedos (https://www.youtube.com/watch?v=lc1FXy8O8iM&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=1) Duração de 04'56"
V7	Pedroca, o menino que sabia voar (https://www.youtube.com/watch?v=gfbMQkOvARI&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=15) Duração de 05'01"
V8	O aniversário da Margarida I (https://www.youtube.com/watch?v=M6o4m3jbxvg&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=16) Duração de 05'33"
V9	O dono da bola I (https://www.youtube.com/watch?v=lsfZ7Sf2BSw&list=PLk2FNFFbHqIjffx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=20) Duração de 05'38"

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Britto (2019).

O quadro 10 identifica os títulos de cada um dos vídeos de contação de história em Libras e as informações de acesso e duração. Também indica as siglas que, a partir de agora, representam cada publicação.

4.1.1 O ambiente em foco

O canal TV INES apresenta em seus vídeos de contação de histórias em Libras (VCHL) um padrão. A primeira uniformização está presente na formatação

¹⁹ Os vídeos A primavera da lagarta I e II, O aniversário da Margarida I e O dono da bola I foram divididos em duas postagens. Para nossa análise, utilizaremos apenas as postagens que possuem o maior número de visualizações em cumprimento ao critério de seleção estabelecido no capítulo anterior.

dos vídeos, que têm seu início marcado por uma vinheta que parte da abertura de um livro. Desse livro, surgem as imagens de montanhas, pássaros voando até um barco pescador e peixes saltando sobre a água. Em seguida, a vinheta apresenta uma imagem de fundo do mar, surgindo nesse cenário um submarino, uma baleia, uma arraia e um baú com pedras preciosas. Logo após, a cena é substituída por uma viagem de trem a vapor, encerrando com uma página em que consta a frase *Contação de Histórias*, em fonte manuscrita, em tom de amarelo e fundo neutro. A vinheta se constitui de uma animação, que nos remete à ideia de uma viagem. Possui som instrumental e a imagem de uma nota musical (colcheia), que indica ao surdo a presença de música.

Figura 13 – Vinheta do canal TV INES



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 14/04/19.

A vinheta é o primeiro contato da criança com o vídeo de contação de histórias e traz um número significativo de elementos que tornam esse suporte um ambiente multimodal e multissemiótico, como podemos observar na figura 13. Conforme Ribeiro (2016), é possível afirmar que se trata de um texto multimodal por excelência, já que seu planejamento se concebeu com, pelo menos, palavras e imagens em um leiaute, sendo possível, no ambiente virtual, agregar som, movimento, entre outros. Todas essas linguagens formam uma composição que favorece, desde o início do vídeo, a construção imagética da criança surda. A leitura visual se dá desde o primeiro momento em que esses componentes são

apresentados, pois possibilitam aos surdos uma vivência estética a partir de seu conhecimento de mundo.

Essa estruturação é um convite à criança para embarcar em uma viagem, a um mundo desconhecido, em que poderá encontrar tesouros, conhecer lugares diferentes, viajar na imaginação. Esse mundo que se anuncia dá acesso à ficção, ao texto literário, criando expectativas de leitura devido ao estímulo visual ofertado. A leitura nesse primeiro momento se concretiza a partir da experiência visual do surdo, que se correlaciona com a dimensão simbólica presente na animação.

Após o encerramento da vinheta, surge o cenário de apresentação da contação de histórias com as informações prévias apresentadas pelo contador, que faz sua apresentação pessoal, com nome e sinal, como também apresenta o título do livro da história que será contada, o nome do autor e do ilustrador – esse é o formato padrão para todos os vídeos. Essas informações têm a potencialidade de aproximar a criança do livro físico, tendo em vista que, se a contação for envolvente e tiver acesso ao livro, ela vai querer confirmar as informações apresentadas. “E, com certeza, depois, vão ficar ecoando através do tempo aquelas histórias ou partes que são valiosas, belas e memoráveis. Vai dá vontade de conferir nos livros aquela história que fez nossos olhos enlucados piscarem num brilho renovador.” (SISTO, 2012, p. 24). Esse processo é significativo quando o texto literário apresentado fica na memória ou nos marca de alguma forma.

O cenário de apresentação é sempre realizado em ambiente fechado, o que favorece a parte técnica, como iluminação, som, planos de enquadramento, controle de ruídos, entre outros. Os planos de fundo dos vídeos sofrem algumas mudanças de um para o outro, principalmente na cor e nos elementos ilustrativos, tais como livros coloridos, bonecos, estante em formato de árvore. Esses elementos estão relacionados à infância e à leitura, mas não estão diretamente associados ao tema da história a ser contada. Depois da vinheta, esse cenário é a segunda porta a ser aberta para o mundo da contação de histórias, por isso deve conter elementos que chamem a atenção da criança, que gerem nela expectativas do que está por vir e que estejam de alguma forma direcionados ao que será narrado. É um momento breve, mas necessário, de sensibilização, de identificação e de integração com a mensagem.

Nesse contexto, percebe-se que no V2, V3, V6, V8 e V9 o plano de fundo possui uma iluminação difusa, sendo um lado mais iluminado que o outro. No V9,

além dessa má iluminação, os objetos geraram uma sombra, fato que não contribui para uma experiência estética e visual positiva. Uma iluminação adequada é essencial na produção de vídeos, pois valoriza o espaço e os elementos presentes, como também provoca sensações de bem-estar e conforto visual. Outro item é a presença do quadro com a escrita *Contação de Histórias*, esse aparece ao fundo, desfocado. A imagem é turva, o que não favorece a imaginação nem a construção de sentidos, como podemos observar na figura 14.

Figura 14 – Planos de fundo



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 18/04/19.

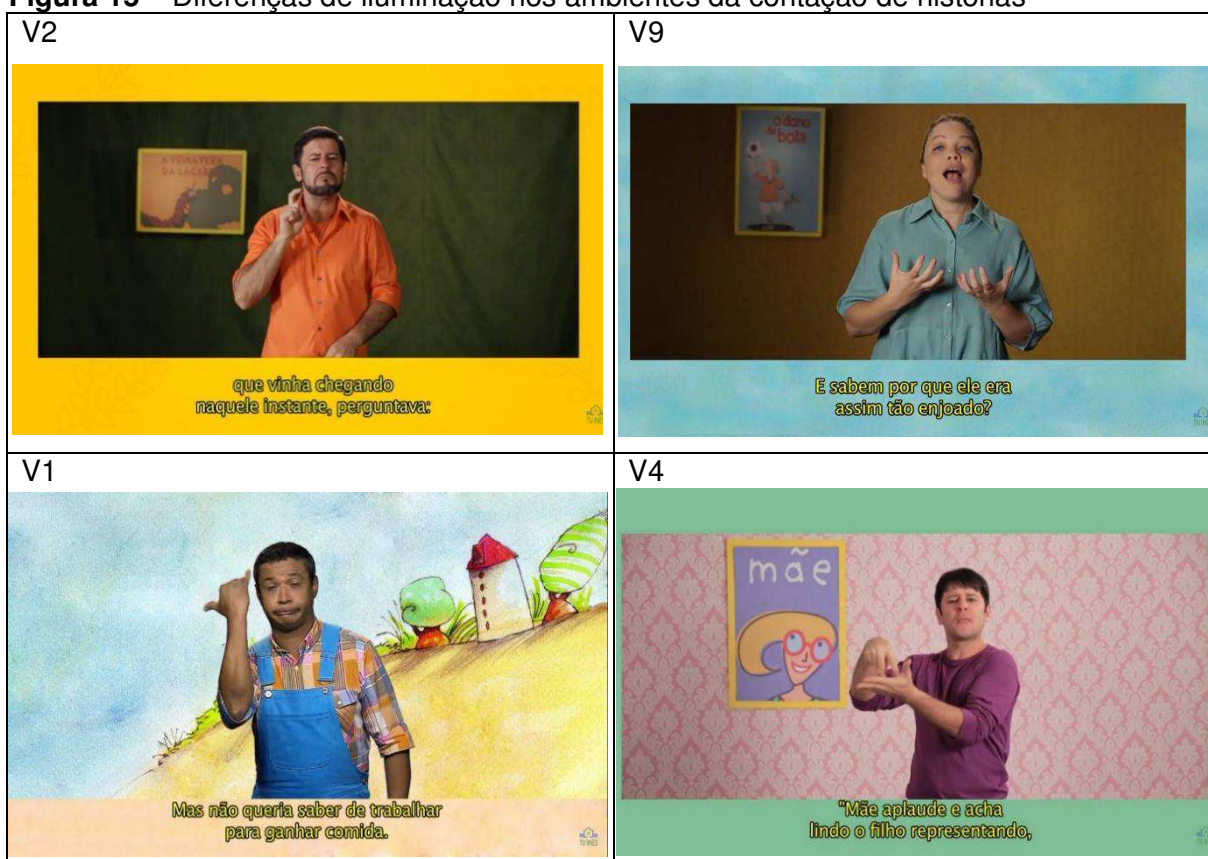
Logo, ao considerar que os surdos realizam suas leituras através de suas experiências visuais, a presença de elementos sem nitidez abafa o sentido, pois não há nenhum fator de interligação direcionado à contação a ser realizada. Isso não contribuirá para a concretização da leitura visual, que necessita de elementos imagéticos que se complementem com a mensagem emitida pelo contador. Para Santaella (2012),

A alfabetização visual significa aprender a ler imagens, desenvolver a observação de seus aspectos e traços constitutivos, detectar o que se produz no interior da própria imagem, sem fugir para outros pensamentos que nada tem a ver com ela. Ou seja, significa adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são seus modos específicos de representar a realidade. (SANTAELLA, 2012, p. 13)

Dessa forma, as imagens direcionadas ao público surdo não podem ser apresentadas de forma aleatória, sem intencionalidades e descontextualizadas, sem ofertar possibilidades para realização de inferências e construção de sentidos. As imagens devem se apresentar como um elemento comunicativo que se conectam com um todo e com o surdo, que tem informações e que faz parte da mensagem a ser transmitida.

Quanto aos ambientes da contação de histórias, esses se diferenciam do cenário de apresentação, mas, como tal, também mantêm uma uniformização. O plano de fundo alterna entre cores sólidas, como verde lodo, rosa e marrom, e uma padronagem de arabesco em tons claros de cinza, rosa e lilás. Os V2, V3 e V9 possuem um plano de fundo escuro, acentuado por uma iluminação irregular, em que um lado é mais iluminado que outro. Esses ambientes se mostram pesados, escuros, podendo levar o leitor a uma experiência visual desagradável e sugerindo uma atmosfera contrária aos assuntos abordados nas histórias contadas. Essa irregularidade de iluminação se mantém nos vídeos, excetuando o V1, em que o plano de fundo se constitui das imagens do livro físico, e dos V4 e V5, em que a iluminação está bem distribuída no ambiente, deixando-os agradáveis visualmente. Observemos a figura 15:

Figura 15 – Diferenças de iluminação nos ambientes da contação de histórias



Fonte: Canal TV INES no YouTube. Acesso em: 18/04/19.

No ambiente virtual, a luminosidade adequada é crucial, pois se apresenta como um modo semiótico que pode ser percebido e interpretado de várias formas. É um recurso visual que impacta diretamente na leitura do surdo, pois os significados estão sempre sendo reconstruídos através das várias combinações dos elementos dispostos na tela, que podem facilitar ou comprometer essa leitura. Todos esses elementos estão direcionados ao ponto de vista da qualidade visual, como afirma Santaella (2012),

Sob o ponto de vista das qualidades, a leitura deve se voltar para os aspectos qualitativos da mensagem: suas cores, linhas, volume, dimensão, textura, luminosidade, composição, forma, design etc. Esses aspectos são responsáveis pela primeira impressão que uma mensagem provoca no receptor. A impressão que brota da primeira olhada. Essas qualidades visíveis, ou seja, as características que podem ser diretamente percebidas nas qualidades, também sugerem qualidades abstratas, tais como leveza, sofisticação, fragilidade, pureza, nobreza, severidade, elegância, delicadeza, força etc. (SANTAELLA, 2012, p. 143).

Logo, o ambiente da contação de histórias deve ter uma estrutura adequada, com elementos que façam desse local um lugar especial, planejado para quem vai estar do outro lado da tela. A ambientação está atrelada ao imaginário, ao enredo, à desenvoltura do contador e faz parte de todo o contexto que envolve a história. Assim, verificamos que no canal TV INES o cenário da contação de história sempre traz um elemento que se relaciona com o enredo.

No V1, o cenário se constitui das ilustrações do livro; nos V2, V3, V4, V5 e V9, consta apenas um quadro com a imagem da capa do livro. No V6, o elemento ilustrativo é a imagem de prédios, com janelas em que as luzes estão acesas, remetendo à noite. Esse elemento ilustrativo pode estar relacionado ao enredo, quando aborda os temas vizinhança, local em que vivemos conflito e união, mas essa é uma inferência para um leitor experiente. O pequeno leitor em formação pode ainda não possuir experiência leitora suficiente para realizar as conexões necessárias entre as histórias dos dedos com a imagem apresentada no cenário.

O V7 apresenta a imagem de duas pipas nas cores azul e verde, e remete à história de um menino cadeirante que participa de um concurso de pipas e voa em sua imaginação. O V9 traz como elemento ilustrativo bexigas dependuradas, que remetem ao aniversário de Margarida. Busatto (2012) afirma que:

O uso de objetos na narrativa é outro recurso estimulante nessa abordagem de contar histórias. [...] O importante é que o uso dos objetos não esclareça tudo, mas sim que a imaginação se encarregue de modificar as formas. O essencial numa narrativa é não perder de vista que ela é útil a quem ouve, justamente por permitir que cada um retire do conto aquilo que necessita, e que a partir dele se faça um estimulante exercício imaginativo. (BUSATTO, 2012, p. 77-78).

Nesse sentido, o uso de objetos ou acessórios na contação de histórias deve ser um estímulo à imaginação e apenas fazer uma alusão ao tema, ou à personagem, ou ao tempo em que se passa a história. Esses artifícios devem ser apresentados com simplicidade, para que não ocupem um espaço maior que a história. A sedução deve partir do contador, a ambientação é apenas uma ilustração do que está por vir. Desse modo, a ambientação do canal TV INES, enquanto prática sistemática de tratamento dos vídeos analisados, possui elementos semióticos que seduzem o leitor.

4.1.2 O leitor em construção

A contação de histórias propriamente dita tem início com as narrações, que mantêm a fidelidade ao texto base, mas a tradução não é literal. Os contadores sempre se apresentam de pé, com a imagem de meio corpo. A tela é envolta em uma moldura colorida, geralmente em um tom que se relaciona a algum elemento do enredo. Em vários momentos essa tela é dividida em duas partes.

Esses três pontos são comuns aos vídeos e mantêm uma relação de distanciamento com a criança que os assiste. A moldura e a tela dividida são elementos que diminuem o espaço de visualização da contação e, dependendo do tipo de suporte em que a criança esteja acessando os vídeos, essa imagem pode se tornar ainda menor, como em *smartphones* e *tablets*. Esse formato não favorece a contação no meio digital, uma vez que, quanto maior a sensação de proximidade, maior favorecimento do envolvimento da criança com a história contada.

O espaço que o contador ocupa na tela é relevante para essa aproximação, pois “na contação de histórias prioriza-se espaços onde o contador possa estar o mais próximo possível do ouvinte, propondo, assim, uma comunhão entre quem narra e quem ouve” (BUSATTO, 2013, p. 32). No canal TV INES, essa sensação de proximidade na contação de histórias ocorre quando o narrador aparece em tela cheia, estabelecendo um contato mais pessoal com a criança. Esses fatores podem ser observados na figura 16.

Figura 16 – Fatores de proximidade



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 17/04/19.

É perceptível que, mesmo a tela não favorecendo essa aproximação, outros elementos têm a potencialidade de construir uma conexão entre o contador e a

criança no meio virtual. Logo, o olhar do narrador direto para quem está do outro lado se estabelece como um elo de ligação, como afirma Sisto (2012, p. 61-62): “Peça fundamental na contação de uma história, é o olhar de quem conta. O olhar funciona como um cordão umbilical, que mantém o vínculo do contador com o público [...] o olhar no olho das pessoas é trazê-las para dentro da história.”. Esse olhar se torna mais significativo quando pensamos nos surdos e em sua língua, que se concretiza na modalidade espaço-visual.

Nesse contexto, podemos observar, ainda na figura 16, dois contadores do canal TV INES, que se apresentam na maioria dos vídeos, e como o olhar deles se expressa na narração. No V7, o olhar vago da contadora permanece no decorrer da história, causando a sensação de distanciamento, como se estivesse narrando para outra pessoa e não para quem está do outro lado da tela. Essa é uma característica específica dessa contadora e se mantém nos V6, V8 e V9, narrados por ela.

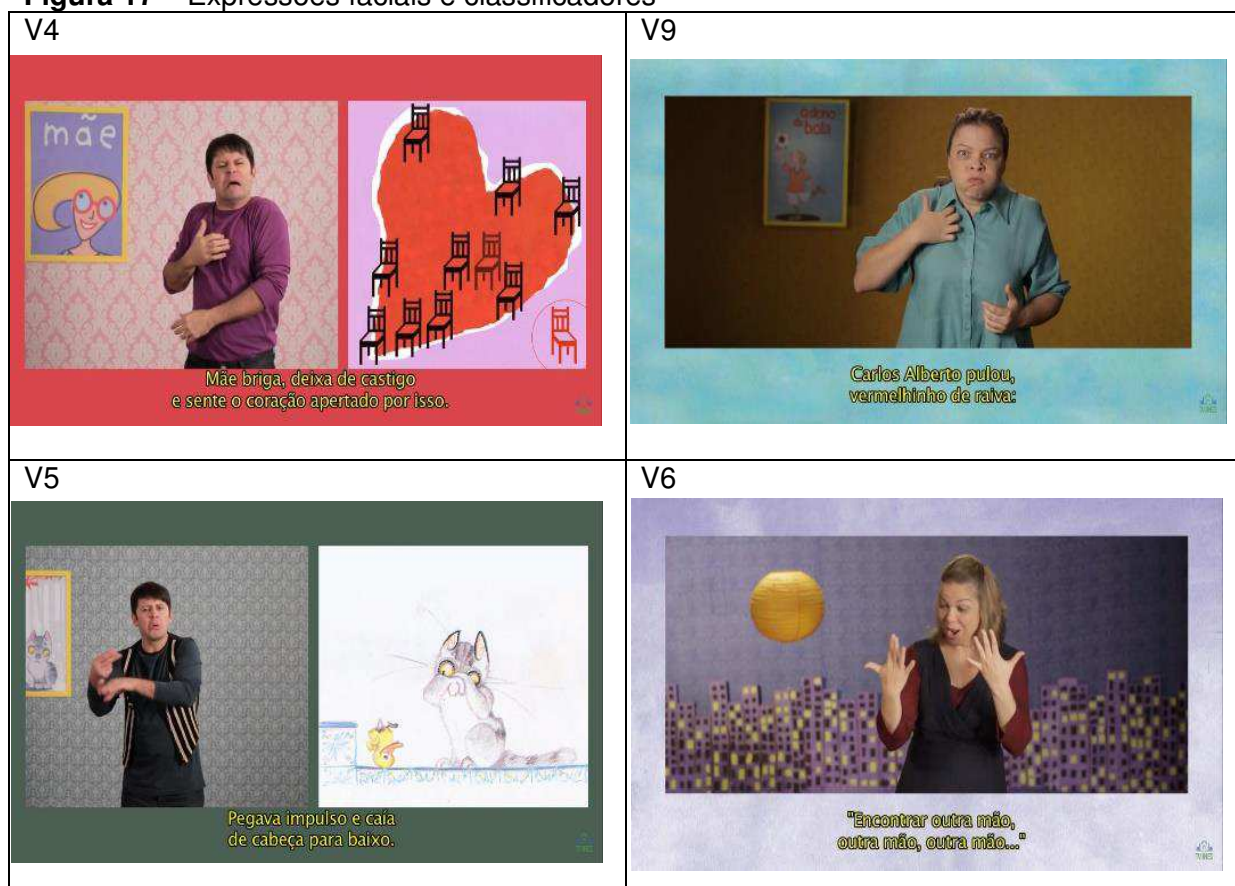
Já no V4, o olhar do narrador recai diretamente para a câmera, como podemos verificar na figura 16, demonstrando que ele está falando para quem o assiste. “A contação de histórias pede olho no olho, intimidade e cumplicidade com o ouvinte” (BUSATTO, 2013, p. 32). O olhar para o surdo é fundamental, tendo em vista que sua percepção de mundo é visual e que esse é um elemento comunicativo relevante para realização da leitura do texto narrado. Segundo Jouve (2002),

A leitura é antes de mais nada um ato concreto, observável, que recorre a faculdades definidas do ser humano. Com efeito, nenhuma leitura é possível sem um funcionamento do aparelho visual e de diferentes funções do cérebro. Ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização de signos. (JOUVE, 2002, p. 71)

Sendo assim, é o olhar que chama, conquista, envolve e favorece a abstração de elementos simbólicos que vão trazer diferentes significados no processo de leitura realizado pelos surdos ao visualizarem os vídeos. Dentro desse contexto, encontramos outros elementos linguísticos que contribuem significativamente no processo de leitura dos textos literários presentes nos VCHL. Um deles são as expressões faciais, que fazem parte da gramática da língua de sinais. Quando relacionadas à morfologia, as expressões faciais marcam o grau de intensidade e tamanho. Quando se referem à sintaxe, negam, interrogam e enfatizam. As expressões faciais também podem expressar sentimentos, como angústia, tristeza,

alegria, surpresa, etc., possibilitando novas relações de significação. Podemos observar na figura 17 a expressão facial do sentimento de angústia sentido pela mãe quando coloca o filho de castigo. No V9, a expressão facial intensifica o sentimento de raiva vivenciado pelo personagem Carlos Alberto. Outro elemento é as expressões corporais, fundamentais na transmissão da mensagem pelo surdo, pois trazem a coerência entre os sinais, viabilizando uma melhor compreensão no ato comunicativo, demonstrando sentimentos e reações. Quando usadas concomitantemente com as expressões faciais, as expressões corporais permitem que a mensagem seja retida pelo sentido visual e decodificada, como podemos observar na figura 17.

Figura 17 – Expressões faciais e classificadores



Fonte: Canal TV INES no YouTube. Acesso em: 17/04/19.

No conjunto de cenas expostas na figura 17, podemos pontuar os classificadores como item fundamental nesse processo de leitura dos VCHL pelos surdos. No V5, temos um classificador que indica a ação de cair e no V6 o classificador marcado pela alternância das mãos, indicando quantidade. Segundo

Bernardino (2012, p. 253), “os classificadores são utilizados em verbos de movimento (VM) e localização (VL) e cada um dos parâmetros básicos usados nesses verbos é um morfema, mãos e corpo são usados como articuladores para indicar o nome do referente ou agente da ação.”. Logo, os classificadores utilizados nos VCHL trazem intenções e sentimentos e fazem parte das estratégias que visam enriquecer a estética visual, como afirmam Peixoto e Possebom (2018),

Embora as estratégias visuais cinematográficas da obra registrada em vídeo sejam enriquecedoras para estética visual no resultado final, se o texto sinalizado não for de qualidade literária, nada disso surtirá efeito. Portanto, é relevante evidenciar que a forte presença dos classificadores é uma característica muito importante na literatura surda, pois demonstram sofisticação linguística do texto sinalizado e clarifica a mensagem devido a descrição visual. (PEIXOTO; POSSEBON, 2018, p. 97-98).

Esses elementos linguísticos dão vida e movimento ao enredo sem que o surdo perda os aspectos estéticos da narrativa, pois favorecem a construção de significados. Também favorecem o processo de construção de repertório imagético da criança surda, pois se trata de uma produção criativa que envolve a comunicação na língua materna dos surdos, proporcionando uma leitura na interação com os VCHL de forma espontânea, atraente e significativa. Nesse sentido, há uma retomada dos conceitos vistos na contação presencial.

Contar histórias é uma arte milenar; uma arte performática, muito complexa; exige-nos competência linguísticas; exige-nos uma sensibilidade exercida e aprimorada; exige-nos uma destreza cênica (no sentido de colocarmo-nos espacialmente diante do outro; de conduzir conscientemente a mobilidade espacial, de atrair o foco de atenção para nós e através de nós para a história). (SISTO, 2012, p. 147).

Essas competências estão atreladas à LS, que é naturalmente performática. Segundo Busatto (2013, p. 97), “Abordar a performance do contador de histórias na era digital [...] implica uma mudança de foco, de entendimento e aceitação de outras perspectivas e paradigmas do aprendizado e da fruição.”. A diminuição do espaço, que passa para uma tela de algumas polegadas, a movimentação do contador dentro desse pequeno espaço, o jogo de palavras, todos esses aspectos necessitam ser pensados para que a criança surda interaja com esse ambiente híbrido e com o texto literário apresentado. Diante disso, o contador de VCHL necessita apresentar

uma postura diferenciada, explorando seu lado performático, se apropriando da história para que passe naturalidade e verdade, não se transformando em uma tradução, que torna a história monótona e mecânica. Vejamos algumas performances apresentadas na figura 18.

Figura 18 - Performance e imagens do livro físico



Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 17/04/19.

Essas performances estão diretamente ligadas aos aspectos linguísticos da Libras, unidas à sensibilidade do contador e à técnica por ele utilizada. As palavras contadas escapam pelo corpo e transformam-se em personagens, lugares, cheiros, cores e tantos outros aspectos que integram a fantasia, o mágico, o maravilhoso. O corpo do narrador tem a expressividade das palavras, a musicalidade do enredo, a harmonia e plasticidade ao se expressar. Também se constitui como ilustração da história, pois amplia a linguagem através dos simbolismos que representam.

Podemos considerar esses fatores como elementos lúdicos que auxiliam a aprofundar a leitura dos textos literários narrados e se fazem presentes nos VCHL do canal TV INES de forma tímida. Dos três contadores do canal, os que apresentam de forma mais intensa essas características são o contador dos V2, V3, V4, V5 e o contador do V1. Eles possuem uma melhor desenvoltura durante a contação de histórias. Suas expressões trazem elementos que transmitem emoção, expectativa, alegria, afeto das personagens, entre outros. O uso de classificadores é

mais frequente por eles e trazem para a contação a representatividade das realidades dos contextos narrados.

A contadora dos V6, V7, V8 e V9 parece, de certa forma, estar traduzindo o texto, o que torna os VCHL narrados por ela mais próximos de uma leitura literária do que da arte da contação de histórias. Não há demonstração de naturalidade nos aspectos emocionais e nas características das personagens. Em sua performance, há a presença de classificadores em suas narrações, mas esses se assemelham a um elemento ilustrativo. O olhar, em muitos momentos, não está direcionado à tela, e sim a um outro ponto, abrindo a possibilidade de inferir que ela esteja olhando para o texto escrito. Esses fatores podem interferir no sentido do texto, uma vez que diminuem a exploração das potencialidades das linguagens apresentadas na contação de histórias.

Além disso, pontuamos as ilustrações do livro físico como outro componente relevante para a formação leitora do surdo. Essas ilustrações dividem o espaço com o contador, como podemos observar na figura 18. No entanto, elas se apresentam de forma descaracterizada, com movimentos em formato de *gif*. Essa técnica utilizada nas ilustrações dá ritmo e traz uma dinamicidade aos VCHL. Em alguns momentos, as imagens aparecem em tela cheia, em outros, dividem a tela com o contador e não são contempladas em sua totalidade, apenas alguns recortes as são, como podemos observar na figura 18. Essas imagens não trazem prejuízos à contação de histórias, uma vez que esses recortes cumprem a finalidade de complementar o texto. “O texto pode apresentar lacunas que são preenchidas pela imagem e vice-versa. Nesse sentido, a complementação pode adquirir um escopo menor ou mais amplo, de modo que surgem inter-relações com os critérios da dominância e da dependência.” (SANTAELLA, 2012, p.115). Essa complementação é relevante nos VCHL, pois elas contribuem de forma expressiva na concretização dos significados atribuídos pelos surdos. Também produzem representações imagéticas que favorecem o processo de identificação e compreensão dos modos semióticos presentes nos VCHL.

Além das imagens, as legendas compõem o cenário e trazem para a tela o texto base em sua integridade. Dessa forma, o surdo pode combinar as informações do que está escrito com sua língua materna, abrindo possibilidades de inferências, mediadas por seus conhecimentos prévios, pois “imagem e palavra são modalidades expressivas, mas são também plenas de possibilidades, em si. A modalização das

palavras, que dependem de uma seleção em um repertório, cria efeitos diversos” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Logo, esses aspectos são importantes e devem ser considerados, visto que os elementos multimodais, como as cores, os movimentos, os *gifs*, performance, aspectos linguísticos, entre outros, beneficiam a leitura realizada pelo surdo, uma vez que o contato com essa diversidade de linguagens abre possibilidades de contextualização, favorecendo a compreensão entre o texto visual e o texto escrito.

Além desses pontos abordados, destacamos que os VCHL presentes no canal possuem um viés pedagógico. As obras escolhidas para as contações direcionam ao ensino de valores, tais como: valor da amizade (V1, V5, V7, V8, V9); compartilhamento de algo (V1, V8, V9), respeito às diferenças (V2, V3, V5, V6, V7); importância da família (V4); boa convivência (V2, V3, V5, V6). Também são abordados ensinamentos pedagógicos, como noções de matemática (V1) e biologia (V2, V3). Esses temas procuram formar de maneira explícita a criança para que ela fique dentro de um padrão de acesso a informações considerado adequado. Dessa forma, ela será a criança que respeita as diferenças, a que cuida do meio ambiente, a que respeita os mais velhos, a que se alimenta de forma saudável, a que sabe diferenciar o bom e o ruim, o bem e o mal.

Dentro desse contexto, o contador de histórias exerce um papel decisivo. É ele que vai enfatizar os pontos que considera relevante, possibilitando a construção de significados e imagética da criança surda. Sisto (2012) afirma que a aproximação do livro com o objetivo de cumprir atribuições profissionais afasta a leitura do aspecto lúdico que está presente no texto literário e na contação de histórias, visto que é o narrador que adapta a obra segundo seus sentimentos, conhecimentos, ideias, vontades e imaginário, possibilitando que a criança realize a leitura do texto contado. “Fica claro que uma narração de uma história é já uma forma de leitura, uma maneira de interpretação pessoal e não única. Quanto mais rico for o imaginário de um narrador, mais elementos ele vai poder dispor para trabalhar as suas narrações.” (SISTO, 2012, p. 151). Destacamos na figura 19 algumas passagens dos vídeos em que esse viés pedagógico se faz presente.

Figura 19 – Fator pedagógico

Fonte: Canal TV INES no *YouTube*. Acesso em: 17/04/19.

Nessa conjuntura, os contadores do canal se mostram presos ao texto base, ficando perceptível que eles não trazem para sua performance a interpretação pessoal destacada por Sisto (2012), anteriormente citado. Logo, é importante ressaltar que esse percurso trilhado pelo canal e pelos contadores mantém o caráter pedagógico, através de suas escolhas, seja da obra base da contação, seja da performance do contador, ou mesmo da missão e visão do canal TV INES. Afinal, pode-se dizer que a porta de entrada para que o surdo encontre na literatura uma fonte de prazer é a valorização da própria literatura por parte dos mediadores. Os incentivos, os estímulos ofertados são múltiplos no ambiente virtual e se concretizam como peças fundamentais para formar leitores que buscam a leitura no prazer da contação de histórias. Enfim, esse viés nos VCHL, apesar do caráter pedagógico, não inviabiliza a possibilidade de construção de um leitor que busca o deleite e fruição a partir das contações de histórias em Libras.

4.1.3 Dimensão expandida da contação

As contações de histórias do canal TV INES são todas voltadas não só ao surdo, mas ao cego e ao ouvinte, se caracterizando como um canal inclusivo. Além da contação ser totalmente narrada em LS, há a presença da legenda em português e a voz de um locutor, padrão em todos os VCHL. Esse locutor narra toda a história, com fidelidade ao texto base. Em alguns momentos, ocorrem mudanças de entonação, de falas de personagens diferenciadas, de sons que representam a fala de animais, dentre outros.

Mesmo sendo acompanhada por fundo musical e efeitos sonoros, a locução se assemelha a uma leitura do texto literário. “Portanto, o contador de histórias é aquele que conta histórias! Confusão comum é pensar que o contador de histórias é aquele que lê uma história diante de uma plateia!” (SISTO, 2012, p. 57). Logo, essa contação oral deve conter elementos que levem o ouvinte, cego ou não, a se encantar com o enredo, a buscar mais contações, a desejar saber mais sobre as personagens, sobre os contextos das histórias, sobre o autor da obra.

Ao considerar a contação bilíngue com todas as características inerentes da arte da contação oral, o locutor dos VCHL deverá ser envolvente da mesma forma que o contador em LS. A contação independente da língua utilizada se constitui em uma arte, que requer identificação, preparo, leitura e sensibilidade. Essa expansão abre possibilidades dialógicas entre a contação de histórias, o texto literário e o ouvinte/expectador, levando-os a realizar associações de ideias, ampliar a imaginação, favorecendo a sua formação leitora. Dessa forma, a contação de histórias se torna atraente a outros públicos, não apenas aos surdos.

Outro fator de expansão dos vídeos analisados é o grau de abertura presente nos finais das contações de histórias. Os temas apresentados nos VCHL abordam questões sociais que direcionam para os conhecimentos de situações em que a criança adote o compromisso moral diante do que foi exposto, levando-a a refletir sobre o que necessita ser resolvido no mundo real. Colomer (2017, p. 263) afirma que o “final aberto pretende ser, pois um toque de atenção que force o leitor a ir além da curiosidade argumental, já como conscientização”. Essa compreensão abre espaço para o jogo imaginário que, mesmo diante da impossibilidade de a criança elaborar outro final para a história, poderá fazer com que ela realize associações

que reflitam em sua postura diante de situações semelhantes das que foram expostas nos VCHL.

Nesse ambiente virtual, a contação de história em LS do canal TV INES possui uma diversidade de elementos semióticos que contribui na produção de sentidos que são construídos e reconstruídos, enriquecendo e facilitando o processo leitor do surdo. “O espaço mediado pelo meio digital se torna a ligação entre realidades distintas e afirma a possível convivência entre o paradoxo modernidade e tradição” (BUSATTO, 2013, p. 119). Essa convivência é real nos VCHL e proporcionam interações entre texto/imagem/contador, estabelecendo conexões com o imaginário, com os objetos e símbolos visuais ligados a um novo formato de contação de histórias, possibilitando à criança experiências vivenciadas através do literário. Essas experiências fazem parte da aprendizagem tanto da linguagem quanto da leitura.

4.2 Contação de histórias em Libras: vídeos do Mãos Aventureiras

Esta seção dá continuidade à análise dos vídeos que compõem o *corpus* dessa dissertação. Nela, constam as reflexões sobre os vídeos do canal Mãos Aventureiras e as etapas segundo as categorias finais estabelecidas no capítulo metodológico, a saber: o ambiente em foco, o leitor em construção e a dimensão expandida da contação. No quadro 11, podemos observar os doze vídeos selecionados, segundo critérios de seleção estabelecidos no capítulo 3. Vejamos:

Quadro 11 – Identificação dos vídeos do canal Mãos Aventureiras

VÍDEO	TÍTULO
V10	Ernest e Celestine perderam Simão (https://www.youtube.com/watch?v=vlfkelJkSq0&t=288s) Duração de 7'41"
V11	Clara (https://www.youtube.com/watch?v=u0TQIS-tTPI) Duração de 3'03"
V12	O livro dos sentimentos (https://www.youtube.com/watch?v=3t-pW-AuQbg&t=118s) Duração de 5'24"
V13	O lobinho bom (https://www.youtube.com/watch?v=HXD1YszZdp8&t=111s) Duração de 7'37"
V14	O homem que amava caixas (https://www.youtube.com/watch?v=hdcuhB6xHII) Duração de 04'01"

V15	O meu pai (https://www.youtube.com/watch?v=H57ytTLE6-4) Duração de 04'08"
V16	O coelhinho que não era da páscoa (https://www.youtube.com/watch?v=GUzk-_w1x3o&t=312s) Duração de 11'13"
V17	Olívia não quer ser princesa (https://www.youtube.com/watch?v=di_KhNn1f3A&t=295s) Duração de 10'21"
V18	Aa casa assombrada (https://www.youtube.com/watch?v=dR8JogVE448) Duração de 04'19"
V19	Esta é Silvia (https://www.youtube.com/watch?v=s5BPf6CwNr8&t=209s) Duração de 05'17"
V20	Luciana em casa da vovó (https://www.youtube.com/watch?v=FQj-0c8PfkA&t=85s) Duração de 04'45"
V21	A minha mãe (https://www.youtube.com/watch?v=tu2GudfDcQ8&t=107s) Duração de 03'34"

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Britto (2019).

O quadro 11 identifica os títulos de cada um dos vídeos analisados do canal Mãos Aventureiras, com informações de acesso e duração, como também as siglas que a partir de agora representam cada publicação.

4.2.1 O ambiente em foco

Os vídeos do canal Mãos Aventureiras são direcionados ao público surdo. Todas as contações são realizadas apenas em Libras. A abertura realizada com a logo do canal está presente nos V10, V11, V13, V18 e V20. A primeira imagem que surge é o logotipo com o nome do canal, esse momento é rápido e tem a duração de 0'2". O plano de fundo se constitui da imagem da contadora que inicia a apresentação da história que será contada, como pode ser observado na figura 20.

Figura 20 – Abertura sem vinheta
V10



Fonte: Canal Mãos aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 02/05/19.

A imagem do logotipo aparece centralizada na tela, dando destaque ao canal. A imagem da contadora ao fundo leva à criança surda a ter o primeiro contato visual com o livro que será o ponto de partida para a contação de histórias. Fica evidente que o canal Mãos Aventureiras valoriza a presença da obra literária em suas contações de histórias, desde o primeiro momento. Esse contato tem potencial de despertar a curiosidade da criança surda sobre a obra apresentada.

Os vídeos que foram publicados antes de 27/03/2018 têm seu início nesse formato. A partir dessa data, os vídeos passaram a ter sua abertura realizada por uma vinheta. A primeira versão tem duração de 0'35" e tem o seguinte texto exposto em uma cadencia sequencial de palavras:

“UFRGS apresenta. Ops..., todo livro tem uma história. Mãos aventureiras preparou histórias especiais contadas em Libras. Com Carolina. Apresenta”

A velocidade da transição das palavras e dos recortes de imagens de outras contações dão dinamicidade, tornando a vinheta visualmente atrativa. Essa escolha do canal Mãos Aventureiras se aproxima das estratégias publicitárias, que, segundo Santaella (2012, p. 139), “o que importa é atrair o receptor, fisgá-lo para dentro da mensagem. Transformar o leitor, ou expectador, distraído, em participante, torná-lo cúmplice dos sentidos que a mensagem visa transmitir.”. Assim, a vinheta traz recortes de contações anteriores, que têm o potencial de despertar na criança surda o desejo de ver esses vídeos. Por motivos não expostos, essa versão foi modificada e apenas a segunda parte, que tem início com o nome do canal, se estabeleceu como abertura dos VCHL, com duração de 0'10”. Dentro desse formato, encontram-

se o V12, V14, V15, V16, V17, V19 e V21, que foram produzidos após 27/03/2018. (Cf. figura 21)

Figura 21 – Vinheta do canal Mãos Aventureiras



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 02/05/19.

As cores do logotipo seguem um tom degrade, que parte do rosa até atingir um tom de amarelo. Essas mesmas nuances permanecem na sequência de palavras da vinheta, que têm uma alternância entre o tom degrade do rosa e branco. Esse padrão é mudado na última palavra, em que a tela fica no degrade do rosa e as letras aparecem vazadas em uma inversão entre a cor e a imagem (Figura 21). Essa dinâmica utilizada na vinheta é uma composição multimodal, pois apresenta recursos linguísticos, imagéticos e visuais, permitindo múltiplas leituras que contribuem na produção de sentidos. Segundo Zacharias (2016).

Essa profusão de linguagens em um mesmo suporte, como a tela, por exemplo, descentraliza o papel da linguagem verbal escrita e cede lugar às diferentes maneiras de produzir sentido durante a leitura com a combinação de várias semioses. (ZACHARIAS, 2016, p. 22).

Essas combinações semióticas guiam a criança surda aos meios formais de representação e comunicação, em um movimento entre o texto apresentado e a composição de significados presentes na abertura dos VCHL.

Ao término da vinheta, surge o ambiente da contação de histórias, que permanece o mesmo para todos os vídeos do canal Mãos Aventureiras. Esse ambiente é simples, possui uma estante de livros ao fundo, um móvel branco e um quadro com a imagem de um desenho de Mary Poppins²⁰. Essa composição visual não tem relação direta com os enredos dos VCHL, mas faz um arranjo harmonioso com as paredes brancas e com a poltrona amarela em que a contadora realiza as contações de histórias.

²⁰ Mary Poppins é uma personagem fictícia e protagonista do livro de Pamela Lyndon Travers.

O enquadramento dos vídeos se constitui em plano médio, que visa destacar os pormenores do rosto e do corpo da pessoa que narra as histórias. Esse formato tem o potencial para atrair a atenção da criança, devido aos estímulos visuais e à sensação de proximidade. O ambiente possui uma boa iluminação, não havendo ofuscamentos, reflexos, muitas sombras e contraste em excesso. Esses fatores trazem qualidade às imagens produzidas e tornam o ambiente atrativo e agradável visualmente, como observado na figura 22.

Figura 22 – Ambiente da contação de histórias do canal Mãos Aventureiras



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 16/05/19.

O cenário da contação do canal Mãos Aventureiras é composto por uma estante com livros que remete à leitura e a outras histórias que podem ser apreciadas em outros vídeos. O quadro da Mary Poppins abre espaço para outros formatos, outros suportes, em que a criança poderá ter contato com boas histórias. Esses elementos sugerem uma postura receptiva para a criança, que poderá realizar inferências e relacionar os itens presentes no cenário com seus conhecimentos prévios, construindo, assim, significados. A composição do ambiente dos VCHL do canal Mãos Aventureiras, apesar da simplicidade, apresenta elementos semióticos que dialogam e seduzem o leitor, estabelecendo elos entre ele e a arte da contação de histórias.

4.2.2 O leitor em construção

A contação dos VCHL do canal Mãos Aventureiras segue um padrão. Após a vinheta, a contadora surge segurando a obra literária da história que será contada. Logo após anunciar o título, ela dá início à narração. Esse formato adotado é uma maneira de informar ao leitor a fonte do texto que será narrado, como também de despertar a curiosidade para as histórias que podem sair de dentro de outros livros e

até mesmo de estimular um futuro contato com o texto escrito. Segundo Sisto (2012, p. 46), “Claro que o ouvinte de uma história experimenta o prazer e a necessidade de voltar ao texto, buscar o livro, se a história estiver sido bem contada.”. Quando uma história marca de alguma forma o indivíduo, ele tende a querer reviver esse momento, as emoções, os sentimentos. Voltar ao texto escrito é uma das opções para essa releitura. Assim, as contações de histórias que têm seu ponto de partida em uma obra literária abrem possibilidades dessa volta, desse contato, dessa vivência prazerosa com o livro.

Após esse breve momento de apresentação da obra, a contadora inicia sua narração. O enquadramento segue o plano médio, que mostra o contador da cintura para cima. Esse plano é ideal para contação de histórias no meio virtual, em que o contador permanece sentado durante todo vídeo, como no canal Mãos Aventureiras, conforme a figura 23.

Figura 23 - Enquadramento



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 16/05/19.

Esse formato proporciona a sensação de proximidade, visto que a contadora se encontra de frente para a criança surda, passando a impressão que a contação de história está sendo realizada especialmente para ela. O enquadramento favorece a sensação de familiaridade entre leitor e tela. “Numa narração quanto mais perto o público do narrador, mas pessoal e particularizada fica a narração.” (BUSATTO, 2013, p. 34). Contar história no meio virtual pressupõe uma interatividade entre pessoas que estão de certa forma presentes no mesmo lugar, compartilhando da mesma produção narrativa em um determinado espaço de tempo. Esses aspectos podem gerar na criança afetividade, influenciando em sua percepção, pensamento, memória e inclinação para a leitura.

A narração tem início com a apresentadora segurando o livro e perguntando se o leitor conhece a história. Logo após, ela apresenta o título, utilizando a datilologia ou o sinal referente à obra. No vídeo, a presença do livro se estabelece

do início ao fim, sendo intercalada a narração e a ilustração original da obra em tela cheia, como pode ser observado na figura 24. Essa dinâmica contempla todas as páginas do livro e se estabelece como um padrão em todos os VCHL do referido canal.

Figura 24 – Sequência da contação de histórias do canal Mãos Aventureiras



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 02/05/19.

A presença das ilustrações do livro logo após a narração se estabelece como um instrumento lúdico que contribui de forma única e sensível, possibilitando à criança surda observar situações semelhantes em seu contexto social. A ilustração na contação no meio virtual não está limitada a um adereço ou uma forma de esclarecimento do texto. Ela se faz presente de forma intencional, possibilitando a realização de múltiplas leituras e se constituindo como parte integrante das narrativas, ampliando os significados. Tavares (2018) afirma que

a partir dessas perspectivas, se ampliam os sentidos da ilustração, que deixam a acepção limitadora da função de ornar e elucidar o texto escrito para integrar as formas de leitura da escrita e da imagem visual. Nesse sentido, percebemos o conceito de ilustração como uma linguagem de construção independente, mas que estabelece uma relação com o texto, por vezes, mais plurissignificativa do que apenas a descrição referencial. (TAVARES, 2018, p. 69).

Dessa forma, as ilustrações que compõem os VCHL do canal Mãos Aventureiras abrem possibilidades de construir o pensamento reflexivo e crítico da criança surda. De mesmo modo, possuem o potencial de trabalhar os sentimentos e as necessidades humanas que serão o alicerce à realidade externa. Para a mesma autora, a ilustração exerce várias funções, como a de representar, descrever, expressar, brincar, persuadir, entre outras. Essas funções expandem o imaginário e

a construção de sentidos, auxiliando a criança surda a se posicionar diante de situações conflituosas, a expressar suas próprias ideias, como também levam ao autoconhecimento.

Nesse cenário, o contato com o livro, através das ligações intersemióticas, abre possibilidades de ampliação de leitura, pois na contação de histórias alguns fatos secundários podem não aparecer e essa aproximação complementar os sentidos. Essa configuração apresenta uma variedade de possibilidades de leitura. Segundo Busatto (2013),

Estamos diante de um meio específico e os recursos utilizados para construção do conto colaboram para criar significados. E nessa busca de olhares diversificados, a percepção não está somente voltada à produção literária escrita, nem somente à produção falada, mas a esse processo híbrido de outras literariedades passíveis de tantas outras leituras. (BUSATTO, 2013, p. 104).

Essas outras leituras podem ser realizadas através das modulações entre imagem, sinais, texto, interpretação, performance, sentimentos e tantas outras possibilidades contidas nesse ambiente múltiplo de significados. “Um texto multimodal é uma peça que resulta de escolhas de modulações, inclusive dentro da mesma semiose.” (RIBEIRO, 2016, p. 115). Dentro desse contexto, podemos observar, na figura 25, a relevância da modulação para construção de sentidos na contação dos VCHL.

Figura 25 – Possibilidades de modulações

V11 cena 1	V11 Cena 1	V11 Cena 2	V11 Cena 2
			
V19 cena 1	V19 Cena 1	V19 Cena 2	V19 Cena 2
			

Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 12/05/19.

No V11, o enredo trata de uma criança que deseja ter muitas qualidades e habilidades que ela enxerga nos adultos que fazem parte de seu cotidiano. As

modulações entre a sinalização e a imagem do livro é uma possibilidade dessa transposição de sentidos, que se estabelece quando essa relação é percebida e ampliada pela criança surda, ao perceber que seus desejos são expressos na narração. Ao se ver representada na contação, ela enxerga a possibilidade de execução dessas vontades, que em vários momentos do seu ponto de vista parecem estar longe de uma concretização, como o salto do gato (V11, cena 2). Ler, nesse contexto, é uma relação dialógica entre o ficcional e a realidade, entre identificação com o texto e construção de sentidos. Essas composições presentes nos VCHL dão margem à imaginação que ultrapassa as referências de tempo e espaço que se organizam dentro desse ambiente híbrido onde tudo é possível.

No V19, a modulação envolve a sinalização, a imagem, o conhecimento de mundo, a imaginação e a atribuição de sentidos. O enredo retrata o cotidiano de uma criança que se comporta como todas as outras. Ela canta, faz bagunça, fica de castigo, dança, nada, tem raiva e alegrias (V19, cena 1), hábitos e comportamentos comuns ao dia a dia de qualquer criança. Na última imagem (V19, cena 2), o texto fala que Silvia é uma criança exatamente igual a quem está no outro lado da tela, surgindo logo após a ilustração da personagem principal em uma cadeira de rodas.

Nesse momento, a modulação se faz necessária para a criança que está visualizando o vídeo, para que ela possa estabelecer ligações entre a ficção e o real, entre as situações antes apresentadas e a que se mostra como um desafio. E a partir dos elementos linguísticos, culturais, sociais e de seu conhecimento de mundo, ela possa fazer as interligações entre as leituras realizadas e o processo de construção de significados, para compreensão da mensagem contida no VCHL. Esses mecanismos exercem uma função primordial para que a contação de histórias não se instaure em uma tradução, mas que mantenha as características de uma prática complexa que exige sensibilidade, técnica, performance, conhecimentos linguísticos, naturalidade, ludicidade e sentimento.

A contação é repleta de sinais, classificadores e expressões que dão ritmo e envolvem o receptor. Esses elementos linguísticos são essenciais no meio virtual, pois são eles que vão contribuir na dinamicidade da narração, na construção imagética, na compreensão do texto e na construção de significados. Ao observar as questões linguísticas, verifica-se que os classificadores, aliados às expressões faciais e corporais, contribuem para a recepção estética da criança. Podemos observar na figura 26, no V13, a expressão facial da maldade presente no lobo ao

sentir o faro do lobinho e o classificador referente. Do mesmo modo, no V14, a expressão de desaprovação e a representação do olhar através do classificador realizada pela contadora. Independentemente da fluência na Libras, a criança surda compreenderá e fará associações de significados e imagéticas quando visualizar a narração e logo após a ilustração do livro. Essa representação registra uma informação visual, em que os classificadores trazem a compreensão do texto além das palavras.

Figura 26 – Expressão facial e uso de classificadores



Fonte: Canal Mãos Aventureiras no *YouTube*. Acesso em: 06/05/19.

As imagens corporais são realizadas dentro de um espaço que contempla a frente do corpo e uma área limitada ao topo da cabeça. Os movimentos desempenhados projetam imagens, dão vida à história, criando uma cadeia de significados, despertando o imaginário, instaurando possibilidades de ação, de crítica e de elaboração de inferências. A performance da contadora, aliada aos aspectos linguísticos, captura a atenção do leitor através dessa comunicação visual, resultando em uma interpretação que transfere para narração toda uma carga de sentimentos. Essas passagens incitam o leitor a entregar-se à sedução da contação da história narrada.

A performance realizada pela contadora do canal Mãos Aventureiras não se estabelece em um formato afetado, o que acarretaria em uma contação artificial, distante das experiências singulares da arte da contação de histórias. Mas, essa é

determinada por ações complexas que transmitem todo um contexto captado pela sensibilidade da contadora ao estudar o texto literário. Logo, essa vivência com os textos transporta para a narração suas vontades, seus conhecimentos, suas ideias, suas fantasias e seu imaginário, transformando cada contação em uma experiência com fundamentos estéticos que são passados através das imagens concebidas por seu corpo.

As imagens vão se enfileirando, devagarzinho, na fantasia do narrador, para confeitá-lo com cores, cheiros e sabores. As palavras, em boca de quem conta história, têm o peso, volume, forma. Transportam contador e ouvinte para outro lugar, acima deles mesmos. Pedem passagem! Clamam por libertação e querem todas as direções por onde possam se multiplicar: outros olhos, outros corpos, outros subterrâneos. (SISTO, 2012, p. 159)

Todo esse conjunto de fatores carrega elementos de uma cultura ouvinte, necessitando passar por um processo de adaptação que se relacione com a cultura surda, possibilitando assim a comunicação que encontre leitores acolhedores. Logo, a tradução cultural não carrega apenas os elementos linguísticos, mas constrói referências que trazem as representações das informações apresentadas, contribuindo no processo de formação leitora das crianças surdas.

4.2.3 Dimensão expandida da contação

Os VCHL do canal Mãos Aventureiras estão direcionados ao público surdo e é todo narrado em Libras. Não há a presença de tradução para o português. Esse fato diminui a possibilidade da inclusão de pessoas ouvintes que não tenham o conhecimento da LS. Também não existe áudio que possa incluir as pessoas cegas. Dessa forma, as histórias contadas no canal se caracterizam como uma literatura em LS que ofertam um contato com obras literárias que não fazem parte da cultura surda, mas que têm um potencial estético significativo para a formação leitora desses indivíduos, tendo como base a sua língua materna.

Ao final de cada vídeo, o canal favorece uma abertura para que, através de um pequeno questionamento, a criança surda possa refletir e relacionar os eventos narrados ao seu cotidiano. Essa estratégia alarga o potencial de leitura, tendo em vista que está implícito o desenvolvimento cultural e social, como também pela relação dialógica estabelecida entre a contação de histórias, o enredo e o leitor.

Podemos conferir no quadro 12 esses questionamentos, com exceção do V15 e V21, que não possuem esse final.

Quadro 12 – Questionamento final

VÍDEOS	PERGUNTA	VÍDEOS	PERGUNTA
V10	Vocês têm boneca? Qual?	V16	Vocês sabem fazer ovo de chocolate?
V11	Quando vocês crescerem vão ser o que?	V17	E vocês meninas? Querem ser princesas ou ser diferente?
V12	O que você deseja fazer?	V18	Na casa de vocês tem fantasma?
V13	Vocês já viram um lobo bonzinho?	V19	Vocês têm amigo(a) cadeirante?
V14	Vocês gostam de brincar construindo coisas com caixas? O que você constrói?	V20	Vocês visitam a casa da vovó?

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do canal Mãos Aventureiras.

A intencionalidade dessas perguntas leva à expansão do texto narrado, uma vez que o sujeito surdo passa a interagir, a partir de suas experiências, com as ideias, sentimentos e ações concebidos nas relações dentro das histórias dos VCHL. Essas interações não se estabelecem de forma imediata, mas se expandem para além da contação, desenvolvendo nas crianças surdas seu potencial crítico. A partir das perguntas finais dos VCHL, elas poderão duvidar, questionar, se inquietar, percebendo que podem expor sua opinião acerca das narrativas compartilhadas.

Os VCHL do canal Mãos Aventureiras abrem espaço para interações que ultrapassam a contação de histórias. As associações e compreensões ofertadas por esse espaço midiático contribuem no processo de multiletramentos, pois a criança tem o contato com uma diversidade de elementos semióticos e com sua língua materna, a qual poderá internalizar através de um contato frequente com os VCHL. Também possibilitam o aguçamento da percepção visual através do contato com o texto escrito e com a leitura de imagens. Dessa forma, “a redefinição dos objetos de leitura e as possibilidades interativas atribuídas aos seus usos vão redefinindo os modos como os leitores lidam com os textos e as mídias digitais”. (ZACHARIAS, 2016, p. 23). Essas possibilidades são confirmadas pela mudança social que vem ocorrendo com o avanço tecnológico. Os surdos, a cada dia, se familiarizam e fazem uso de acessórios e aplicativos que oferecem a possibilidade de escolha de conteúdos que os motivem e que favoreçam a aprendizagem, o acesso à informação e a inclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de tecnologias tem se evidenciado cada vez mais entre as pessoas que possuem algum tipo de deficiência. O acesso rápido e fácil abre portas de acessibilidade, de interação entre indivíduos, de participação em grupos sociais. Também se estabelece como um meio desses sujeitos se posicionarem diante da sociedade contemporânea. A popularização do uso de ferramentas, aplicativos, recursos e suportes presentes nesse ambiente híbrido, repleto de semioses, se mostra um espaço fértil para pesquisas voltadas ao ensino-aprendizagem de crianças surdas. Isso se deve ao fato de os surdos, a cada dia, fazerem mais uso dessas tecnologias, para compartilhar e divulgar sua língua, sua cultura, sua identidade, como também para produzir, disseminar e buscar diversos tipos de informações.

Essa presença dos surdos no meio virtual tem despertado o interesse de várias pessoas em lançar na rede de compartilhamento de vídeos *YouTube* canais com conteúdos que possam contribuir de alguma forma no desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Nesse contexto, encontramos os vídeos de contação de histórias em Libras, em que o texto de partida se constitui de obras literárias escritas em português. Acreditando que o contato com um acervo literário diversificado pode de alguma forma contribuir na formação leitora de crianças surdas, buscamos responder ao questionamento que norteou essa investigação – *Os vídeos de contação de histórias em Libras apresentam aspectos indicadores à formação leitora dos surdos?* Dessa forma, realizamos a análise a partir de três categorias que nos permitiram identificar os aspectos que contribuem nessa formação.

A primeira categoria, denominada de ambiente em foco, revelou que as vinhetas de abertura apresentam elementos semióticos e multimodais que permitem realizar várias leituras, como leitura de mundo, leitura visual e leitura da escrita, possibilitando à criança surda realizar conexões entre a ficção e a realidade, como também criar expectativas para contação que virá em seguida. Com relação aos ambientes em que a contação de histórias se realiza, percebemos que esses, quando possuem um plano de fundo neutro, iluminação adequada, elementos ilustrativos com boa resolução e enquadramento do contador de histórias em tela cheia, abrem possibilidades de aproximação da criança surda com a contação de

histórias e conseqüentemente com o texto literário. Esses aspectos ampliam as possibilidades de leitura, pois desencadeiam um processo de identificação do sujeito surdo com elementos que lhe dão prazer.

A segunda categoria, o leitor em construção, nos permitiu identificar aspectos significativos para a formação leitora da criança surda. Nos vídeos selecionados, percebemos que os aspectos linguísticos associados a outros elementos, como sensibilidade, performance, técnica, afinidade com o texto e expressividade, expandem os significados do texto narrado. Esses elementos também propiciam à criança surda a vivência de experiências que envolvem sentimentos e emoções, auxiliando-a a superar seus próprios conflitos. Logo, inferimos que o ato da leitura parte da experiência fictícia presente nos enredos dos vídeos de contação de histórias em Libras, através da construção do pensamento e do enriquecimento imaginário proporcionado por essas narrativas.

As ilustrações dos livros presentes durante toda a contação de histórias nos dois canais motivam a leitura, pois as imagens capturam a atenção da criança. Essas ilustrações, quando associadas ao texto escrito, despertam o interesse do leitor para a sua compreensão. As ilustrações trazem para os vídeos uma carga significativa de informações visuais que, relacionadas ao texto narrado, constroem significados e alimentam o imaginário, elementos essenciais à leitura literária. Dessa forma, para que a mensagem seja transmitida de forma significativa, os aspectos linguísticos e a performance dos contadores necessitam estar articulados com o enredo das histórias. Essa composição de várias linguagens transforma a contação de histórias em Libras em um texto multimodal, passível de várias interpretações e de várias leituras.

A terceira categoria, dimensão expandida da contação, apontou que, embora alguns vídeos possuam um caráter pedagógico, o viés lúdico da contação de histórias prevaleceu. Esse aspecto é relevante para a formação leitora da criança surda, uma vez que a contação de histórias que explora as amarras do didático, da obrigação, do ensinamento tira o embelezamento do texto literário, afastando o leitor da fruição e do prazer. Outro ponto que destacamos nessa categoria é a acessibilidade de pessoas ouvintes e cegas, através da legenda e do áudio, especialmente no canal TV INES. Esse fator alarga o contato com a língua de sinais, com as obras e com a contação de história, fatores de aproximação do texto literário. Nesse cenário, também percebemos que ao final das narrações os contadores

deixam uma abertura para reflexão. No canal TV INES, a abertura é limitada a questões ligadas a valores. Já no canal Mãos Aventureiras, os questionamentos realizados levam o leitor para além da história contada.

Diante dessas considerações, é imprescindível pensar nos espaços que a leitura ocupa e como ela se estabelece no âmbito virtual. Assim, ler é uma atividade de decodificação, de percepção, de interpretação e de produção de sentidos. Mas a leitura não se limita a esses aspectos, ela também se estabelece nas percepções visuais, nas interligações lógicas de ideias, na apreensão das intenções do autor, no confronto entre o real e o fictício, e nas identificações e interações dos elementos semióticos e multimodais presentes nos vídeos de contação de histórias em Libras.

A prática de leitura em meio virtual deve ser concretizada pela liberdade de escolha da criança surda, ao se identificar com os temas ofertados. O respeito a suas escolhas e a sua maneira de realizar a leitura através da visualidade devem sempre ser mantidos. Assim, a criança desenvolverá um olhar atento e sensível, encontrando nas histórias narradas possibilidades de viajar pelo mundo da fantasia, descobrindo e redescobrando lugares inimagináveis. Também mantendo o contato com novas culturas, despertando a curiosidades, refletindo, criando, fantasiando.

Os vídeos de contação de histórias em Libras no meio virtual é mais um espaço que oferta o contato da criança surda com um acervo variado e de qualidade, que as aproxima do texto literário em sua segunda língua. A contação de histórias em Libras nesse ambiente múltiplo de possibilidades dá acesso à língua portuguesa, pela presença de legendas, pelas ilustrações originais das obras, que constam o texto escrito, e por ter um potencial de envolvimento com essa língua devido aos dados estéticos dos textos literários apresentados nos canais. Esse fator de aproximação independe das especificidades da criança e possibilita uma ampliação da experiência leitora, visto que oferta entender outras realidades, outras culturas, outras identidades.

Diante do exposto, é importante ressaltar que as discussões em torno dos resultados apresentados não se encerram nessa dissertação. Novas pesquisas precisam ser desenvolvidas sobre contação de histórias em Libras e formação leitora dos surdos, problematizando suas potencialidades e observando a recepção desses vídeos em contexto de sala de aula.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de. O saldo da leitura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.

ARENA, Dagoberto Buim. A literatura infantil como produção cultural e como instrumento de iniciação da criança no mundo da cultura escrita. *In*: MENIN, Ana Maria dos Santos; GIROTTTO, Cyntia Graziella; ARENA, Dagoberto Buim; SOUSA, Renata Junqueira (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

AZEVEDO, Claudinéia Barboza de; GIROTTTO, Claudia Regina Mosca; SANTANA, Ana Paula de Oliveira. Produção científica na área da surdez: análise dos artigos publicados na Revista Brasileira de Educação Especial no período de 1992 a 2013. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2015, vol.21, n.4, p.459-476. ISSN: 1980-5470.

BARBOSA, Vânia Soares; ARAÚJO, Antônia Dilamar; ARAGÃO, Claudene de Oliveira. Multimodalidade e multiletramentos: análise de atividades de leitura em meio digital. **RBLA**, Belo Horizonte, v.16, n. 4, p. 623-650. Out/Dez de 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820169909>.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BELMIRO, Ângela. Fala, escritura e navegação: caminhos da cognição. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (Org.). **Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BERNARDINO, Elidéia Lúcia Almeida. **O uso de classificadores na língua de sinais brasileira**. *Revel*, v.10, n.19, 2012. ISSN 1678-8931. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230838666_O_uso_de_classificadores_na_Lingua_de_Sinais_Brasileira. Acesso em: 26/03/2020.

BORTINI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Governo Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

BUSATTO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI: tradição e ciberespaço**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BUSATTO, Cléo. **Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa**. 8.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRITTO, Flávia Thaís Alves. **Vídeo resenhas em ambientes digitais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. 5.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COELHO, Betty. **Contar histórias**: uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 1999.

COLOMER, Teresa. **Introdução à literatura infantil e juvenil atual**. São Paulo: Global, 2017.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2.ed. 9ª impressão. São Paulo: Contexto, 2019.

COSTA, Maria Stela Oliveira. Os benefícios da informática na educação dos surdos. **Momento**, Rio Grande, 20(1) 101-1022, 2011. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/viewFile/2271/1370>. Acesso em: 22/05/2020.

CURADO, Adriano. Escrita-origem, história e desenvolvimento da escrita. **Conhecimento Científico**. Publicado em 27 de mar. de 2019. Disponível em: <http://conhecimentocientifico.r7.com/escrita-origem-historia>. Acesso em: dez. de 2019.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP, 1999

EDITORA ARARA AZUL. Endereço eletrônico: <https://www.editora-arara-azul.com.br>. Acesso em: 17/07/2019.

FARIA, Maria Alice. **Como usar a literatura infantil na sala de aula**. 4. ed. São Paulo, S.P.: Contexto, 2008.

FIGUEIREDO, Luciana Cabral; GUARINELLO, Ana Cristina. Literatura infantil e a multimodalidade no contexto de surdez: uma proposta de atuação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.45, p. 175-193. Jan/Abr 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x4404>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. **Uma clareira no bosque**: contar histórias na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2014.

GUALBERTO, Clarice Lage; SANTOS, Zaíra Bonfante dos. Multimodalidade no contexto brasileiro: um estado de arte. **DELTA**, São Paulo, v. 35, n.2, p. 01-30. Ago. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-460x2019350205>.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura; DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (Org). **Novas**

tecnologias, novos textos, novas formas de pensar 3^o ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

INES, **Instituto Nacional de Educação de Surdos**. Endereço eletrônico: www.ines.org.br. Acesso em: 17/07/2019.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. Tradução Brigitte Hervot. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

KARNOPP, Lodenir. **Literatura Surda**. Curso de Licenciatura em Letras/Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

KARNOPP, Lodenir. Produções culturais de surdos: análise da literatura surda. *In*: VIEIRA-MACHADO, Lucienne; LOPES, Maura (org.) **Educação de Surdos: políticas, língua de sinais, comunidade e cultura surda**. 1 ed., Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010.

KRESS, Gunther. **Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication**. New York: Routledge, 2010. Apud SANTOS, Zaíra Bonfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2. p. 295-324, 2014.

LEANDER, Kevin. Producing and hybridizing space-time contexts in pedagogical discourse. **Journal of Literacy Research**, 33(4), 2001. 637–679.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: 34, 1999.

MIGLIOLI, Sarah. **A surdez como ciência no Brasil: parâmetros de organização e representação do conhecimento**. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019. 234f.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: produções culturais de surdos em língua de sinais**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

MÜLLER, Janete Inês; KARNOPP, Lodenir Becker. Literatura surda: representações em produções editoriais. **Revista Educação em Questão**. Natal, v.55, n.44, p. 121-143. Abr./Jun. 2017.

PEREIRA, Danielle Cristina Mendes; MUNIZ, Valéria Campos. Surdos em um mundo multimodal: um olhar sobre os elos entre ensino e língua portuguesa e novos gêneros textuais. **Democratizar** (FAETEC), Rio de Janeiro, v. 8, n.1, p. 13-24. Ago/Dez 2015. Disponível em: faeterj.petropolis.edu.br/democratizar/index.php/dmc/issue/archive. Acesso em: dez. de 2019.

PEIXOTO, Janaína Aguiar; POSSEBON, Fabrício. A heterogeneidade nas produções literárias da comunidade surda brasileira. *In*: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Org.). **Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões**. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, p. 77-88.

PEIXOTO, Robson de Lima; POSSEBON, Fabrício. A produção de fábulas em Libras. *In*: PEIXOTO, Janaína Aguiar; VIEIRA, Maysa Ramos (Org.). **Artefatos culturais do povo surdo: discussões e reflexões**. João Pessoa: Sal da Terra, 2018, p. 89-101.

POKORSKI, Juliana de Oliveira; MÜLLER, Janete Inês. Literatura em Libras: um olhar para os paratextos. *In*: SALES, José Albio Moreira de. [et all.]. **Didática e a prática de ensino na relação com a sociedade**. Fortaleza: CE: EdUECE, 2015.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Freevale, 2013.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RAMOS, Denise Maria. **Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)**. Tese (Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017. 214f.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, Maria Solange da. **Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

SANTOS, Zaíra Bonfante dos; PIMENTA, Sônia Maria Oliveira. Da semiótica social à multimodalidade: a orquestração de significados. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v.12, n.2. p. 295-324, 2014.

SILVA, Arlete Batista da. **Literatura em Libras e educação literária de surdos: um estudo da coleção "Educação de surdos" e de vídeos literários em Libras compartilhados na internet**. 2015. 196f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

SILVA, Arlete Batista da. Literatura infantil em língua de sinais e a educação literária do leitor surdo. **Diadorim**. Rio de Janeiro, revista 18, v. 1, p. 28-43. Jan./Jun. 2016.

SILVA, Márcia Tavares. A ilustração do livro infantil e a formação do professor: contribuições de um acervo. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p.135 - 152, Maio/Agosto, 2017. ISSN:2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.14572/nuances.v28i2.5072>

SILVEIRA, Carolina Hessel. LOPES, Luciane Bresciani. Mãos aventureiras: literatura em língua de sinais. **Revista Ecos**. v.24, Ano 15, nº 01. p. 41-62, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009, p. 31-42.

SISTO, Celso. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. 3.ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

STROBEL, Karin. **Surdos**: vestígios não registrados na história. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2008.

TAVARES, Márcia. Entre pontos e linhas: o lugar da imagem no livro infantil. *In*: CARVALHO, Aluska Silva. et all. (Orgs). **Literatura e outras artes**: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino. João Pessoa: Editora UFCG, 2018.

TIERNO, Giuliano. (Org.). **A arte de contar histórias**. 1. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VAN LEEUWEN, T. Multimodality. *In*: SIMPSON, J. (Ed.). **The Routledge handbook of applied linguistics**. New York: Routledge, 2011. p. 668-682.

ZACHARIAS, Valéria Ribeiro de Castro. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, Carla Viana. (Org). **Tecnologias para aprender**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016, p. 15-29.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed. São Paulo: Global, 2003.

ZUMTHOR, Paul. **A letra e a voz**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

Obras literárias do canal TV INES

BRAZ, Júlio Emilio. **Os dedos**. Ilustração Denise Rochel. Juiz de Fora: Franco Editora, 2011.

COLLI, Isa. **O aniversário de Margarida**. Ilustração Rayan Fabbri Casagrande. Brasília: Colli Books, 2018.

CORDEIRO, Karolina. **Pedroca... O menino que sabia voar**. Ilustração Jótah. [S.l.:s.n.]. [2017?]

LINS, Guto. **Mãe**. São Paulo: Globo, 2008.

MACHADO, Ana Maria. **Camilão, o comilão**. Ilustração Cláudio Martins. São Paulo: Moderna, 2011.

MELLO, Roger. **O gato Viriato**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.

ROCHA, Ruth. **A primavera da lagarta**. Ilustração Madalena Elek. São Paulo: Moderna, 2011.

ROCHA, Ruth. O dono da bola. *In*: ROCHA, Ruth. **Marcelo, marmelo, martelo**. Ilustração Mariana Massarani. São Paulo: Moderna, 2011.

Obras literárias do canal Mãos Aventureiras

ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **Luciana em casa da vovó**. Ilustração Agostinho Gisé. São Paulo: Editora Ática, 1985.

BRENNAN, Ian. **Clara**. Ilustração Silvana Rando. São Paulo: Brinque-Book na Mochila, 2007.

BROWNEN, Athony. **A minha mãe**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

BROWNEN, Athony. **O meu pai**. Lisboa: Editorial Caminho, 2008.

FALCONER, Ian. **Olivia não quer ser princesa**. São Paulo: Editora Globo, 2014.

KING, Stephen Michael. **O homem que amava caixas**. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

KOHARA, Kazuno. **A casa assombrada**. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

PARR, Todd. **O livro dos sentimentos**. São Paulo: Panda books, 2012.

WILLIS, Jeanne. **Esta é Silvia**. Ilustração Tony Ross. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

ROCHA, Ruth. **O coelhinho que não era da páscoa**. Ilustração Elisabeth Teixeira. São Paulo: Salamandra, 2009.

SHIREEN, Nadia. **O lobinho bom**. São Paulo: Brinque-Book, 2013.

VINCENT, Gabrielle. **Ernest e Celestine perderam Simão**. São Paulo: Moderna, 2009.

Vídeos do canal TV INES

TV INES. **A primavera da lagarta I**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixs0T34NxOo&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL30Ou&index=23>. Acesso em: 17/04/2019.

TV INES. **A primavera da lagarta II**. [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ixs0T34NxOo&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL30Ou&index=23>. Acesso em: 17/04/2019

TV INES. **Camilão, o comilão.** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZFGwGMaVee0&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=9>. Acesso em: 17/04/2019.

TV INES. **Mãe.** [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1MhQqHyqNjY&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=11>. Acesso em: 18/04/2019.

TV INES. **O aniversário de Margarida I.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M6o4m3jbxvg&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=16>. Acesso em: 24/04/2019.

TV INES. **Os dedos.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lc1FXy8O8iM&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=1>. Acesso em: 23/04/2019.

TV INES. **O dono da bola I.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lsfZ7Sf2BSw&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=20>. Acesso em: 24/04/2019.

TV INES. **O gato Viriato.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n1yNKVfGWA&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=13>. Acesso em: 23/04/2019.

TV INES. **Pedroca, o menino que sabia voar.** [S.l.: s.n.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gfbMQkOvARI&list=PLk2FNfBhQljfx8jvpDlpx5Wd9uL3OOu&index=15>. Acesso em: 24/04/2019.

Vídeos do canal Mãos Aventureiras

MÃOS AVENTUREIRAS. **A casa assombrada.** Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S.l.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dR8JogVE448>. Acesso em: 06/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **A minha mãe.** Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S.l.], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tu2GudfDcQ8&t=23s>. Acesso em: 07/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **Clara.** Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u0TQIS-tTPI&t=101s>. Acesso em: 16/04/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **Esrnest e Celestine perderam Simão.** Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S.l.], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vlfkelJkSq0&t=222s>. Acesso em: 16/04/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **Esta é Silvia.** Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S.l.], 2018. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=s5BPf6CwNr8&t=128s>. Acesso em: 06/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **Luciana em casa da vovó**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FQj-0c8PfkA>. Acesso em: 07/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **O coelhinho que não era da páscoa**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=GUzk-_w1x3o&t=187s. Acesso em: 03/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **O homem que amava caixas**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hdguhB6xHll&t=145s>. Acesso em: 02/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **Olívia não quer ser princesa**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=di_KhNn1f3A&t=126s. Acesso em: 03/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **O livro dos sentimentos**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3t-pW-AuQbg&t=107s>. Acesso em: 01/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **O lobinho bom**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HXD1YszZdp8>. Acesso em: 01/05/2019.

MÃOS AVENTUREIRAS. **O meu pai**. Edição Camila Vargas. Idealizadora Carolina Hessel. [S./], 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=H57ytTLE6-4>. Acesso em: 02/05/2019.