

Vivência e ludicidade para uma prática alfabetizadora: teatro de sombras



Jovania da Silva Carvalho¹



Valéria Campos Muniz²

¹ Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Pedagoga pela Faculdades Integradas Simonsen e Artista Visual pelo Instituto Claretiano de Ensino. jovania.silva@aluno.ines.gov.br

² Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Departamento de Ensino Superior (DESU), Doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. valcammuniz@ines.gov.br

Resumo

Neste trabalho, objetiva-se apresentar a arte como possibilidade de vivência alfabetizadora por intermédio do teatro de sombras. Esse tipo de teatro é comumente encontrado em apresentações que contam histórias infantis, lendas mitológicas e contos populares. A criação de efeitos ópticos envolve o uso de fontes de luz em uma superfície e se caracteriza pela manipulação de silhuetas ou do próprio corpo em um jogo de luz na sombra. Perceber a sombra como uma imagem, além de ser pedagógico, configura brincadeira divertida a estimular a criatividade dos espectadores. O reconhecimento artístico-pedagógico dessa prática encontra-se fundamentado na Proposta Curricular para o Ensino de Português como uma temática lúdica, criativa e cultural, buscando mostrar novos caminhos às práticas alfabetizadoras de ensino. Ao aguçar as sensações dos discentes, em uma “jornada interpretativa” (SANTOS, 2021), associando percepção visual, espacial, temporal e sinestésica, deflagra-se ação e reação, que, conjugadas ao uso da linguagem, na prática artística, pode culminar no estabelecimento da relação entre língua, linguagem e cultura na construção da identidade (HALL, 2016) e na aquisição do conhecimento. Sendo assim, a arte do teatro de sombras revela-se excelente recurso nos processos de alfabetização e letramento.

Palavras-chave: Arte; Educação; Ensino de surdos; Teatro de sombras.

Abstract

In this work, the objective is to present art as a possibility of literacy experience through shadow theater. This type of theater is commonly found in performances that tell children's stories, mythological legends and folk tales. The creation of optical effects involves the use of light sources on a surface and is characterized by the manipulation of silhouettes or the body itself in a play of light in shadow. Perceiving the shadow as an image, in addition to being pedagogical, is a fun game to stimulate the creativity of spectators. The artistic pedagogical recognition of this practice is based on the Curricular Proposal for Teaching Portuguese as a playful, creative and cultural theme, seeking to show new paths to literacy teaching practices. By sharpening the students' sensations, in an “interpretive journey” (SANTOS, 2021), associating visual, spatial, temporal and kinesthetic perception, action and reaction are triggered, which, combined with the use of language, in artistic practice, can culminate in the establishing the relationship between language, language and culture in the construction of identity (HALL, 2016) and in the acquisition of knowledge.

Therefore, the art of shadow theater proves to be an excellent resource in the literacy and literacy processes.

Keywords: Art; Education; Teaching the deaf; Shadow theater.



LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O QR CODE AO LADO OU O LINK:

https://youtu.be/Q-Raz2Q_2lg



De tudo que se deve guardar, guarde o coração, o coração

De tudo que se deve guardar, guarde o coração

Que é alma, ânima, guarda a tua alma, coração.

Jovania Carvalho

Introdução

O teatro de sombras é um espetáculo que consiste na criação de efeitos ópticos, envolvendo o uso de fontes de luz, superfície, tela, suporte para a projeção de imagens, corpos, objetos, silhuetas recortadas, corpo humano, bonecos, etc, conjugados ao trabalho do ator e/ou professor. A realização desse teatro conta com o auxílio de uma lâmpada ou outra fonte de iluminação em uma superfície lisa e clara (podendo ser uma parede, uma tela ou um ecrã). Em geral, o teatro de sombras é caracterizado pela precisão na manipulação dos bonecos, e o jogo de luz e sombra proporciona a criação de uma atmosfera mágica que envolve e encanta espectadores.

Essa técnica teatral, muito antiga, tem origem em vários países, como: China, Índia, Turquia, Indonésia, França e países da África. Para alguns estudiosos, sua origem reside na pré-história, quando os homens das cavernas se aqueciam em volta da fogueira e percebiam as sombras com a iluminação do fogo. É uma técnica lúdica, criativa e cultural, que pode ser utilizada, assim como o teatro, em uma perspectiva alfabetizadora.

Nesse sentido, este trabalho apresenta uma proposta de análise da arte como possibilidade de vivência alfabetizadora com o teatro de sombras, uma vez que a organização de sentidos de diferentes práticas socioculturais pela criança, por intermédio da ludicidade, auxilia na (re)construção de experiências do entorno. Ao entrar em contato com o mundo, a criança pouco a pouco constrói um re-

repertório de vivências e práticas, que devem ser consideradas pelo professor, a fim de que esse repertório possa ser ampliado.

Na educação infantil, atividades artísticas configuram excelentes meios para suscitar a compreensão do aluno acerca do mundo à sua volta, permitindo-lhe o contato com emoções ainda desconhecidas e com outras alteridades, experienciando formas de viver e de estar no mundo. A relação entre a fantasia e a realidade criada pelo teatro de sombras, objeto de estudo desta pesquisa, não só entretém e diverte, como permite a elaboração de arcabouços simbólicos importantes para a formação do pensamento abstrato.

Desse modo, defende-se, nesse trabalho, a importância de se dar espaço para os “brincares” na vida das crianças (FRIEDMANN, 2011). Em conformidade com as DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas na etapa da educação básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2018, p.37).

O teatro de sombras, portanto, representa uma possibilidade de expor os diversos conteúdos, propostos pela grade curricular, de forma plural e criativa, configurando um caminho mais afeito às necessidades pueris. Por seu intermédio, pode-se contar histórias infantis, lendas mitológicas, contos populares, entre outros, despertando a imaginação, além de servir também para o tratamento de temas rarefeitos, como o político, por exemplo, ao lhe conferir um quê de ludicidade.

O conhecimento torna-se mais acessível e palatável por intermédio dessa arte. É um aprender brincando, com sensações e imaginação sendo despertadas e aguçadas, em um movimento de retroalimentação entre a arte e as mais diversas experiências. Ou seja, o teatro de sombras é um modo de fazer teatro que se aproxima muito da fantasia, do imaginário, do faz-de-conta de uma criança. Ver uma sombra sendo desenhada como uma imagem e perceber a construção de um relato e do seu processo de criação, além de pedagógico, é um aprender brincando. A diversão vai estimulando a criatividade, instigando a curiosidade das crianças acerca não só da história como também de fenômenos relacionados à luz e à sombra, por exemplo, quando, aos poucos, elas podem perceber o que torna uma silhueta mais comprida ou mais curta, mais definida ou mais indistinta. Nesse sentido, o jogo de sombras pode divertir, ao mesmo tempo em que ensina, em um processo lúdico de aprendizagem.

Ao aguçar sensações, em uma “jornada interpretativa” (SANTOS, 2021), associando percepções visual, espacial, temporal e sinestésica, conjugadas ao uso

da linguagem na prática artística, é possível estabelecer relação entre língua, linguagem e cultura em prol da construção da identidade (HALL, 2016).

1 A potência do teatro de sombras no processo de ensino e aprendizagem

O processo de alfabetização, “entendido como aprendizagem da tecnologia da escrita”, e os letramentos, como a inserção “da criança às práticas sociais da língua escrita” (SOARES, 2020, p.27), relacionam-se a três diferentes concepções de aprendizagem da escrita, de acordo com Soares, “linguística, interativa e sociocultural” (2020, p. 28), cujas implicações vão se manifestar no foco da aprendizagem.

Na concepção linguística, o foco reside na estrutura; na interativa, nas “habilidades de compreensão e produção de textos”; na sociocultural, “nos eventos sociais e culturais” (SOARES, 2020, p.29). Assim, dentro desse contexto, ganha tônica a questão do alfabetizar letrando, que se assume, no trabalho em questão, como resultado do entrelace da arte com essas três concepções, conjugadas, em conformidade com as atividades a serem desenvolvidas, proporcionando múltiplas vivências culturais.

Como atividade artística, as sombras no teatro, quando projetadas, ganham vida e, somadas a outros modos semióticos, constroem sentidos e narrativas. As histórias contadas estimulam as crianças a partir de elementos concretos, enriquecendo seu conhecimento de mundo. O estímulo recebido pelo teatro torna-se um *input* no processo de ensino e aprendizagem, em virtude da apresentação de possibilidades de registros significativos à memória. Ou seja, aproximar o aluno da fantasia e do faz-de-conta favorece a criação e a expressão de ideias.

No decorrer do nosso trabalho, pudemos perceber que, ao assistir à contação de uma história com o recurso das sombras, as crianças formulam e respondem a perguntas sobre fatos da história narrada, identificam cenários, personagens e principais acontecimentos, entre outras questões. Paralelamente, constroem a ideia de tempo e de cronologia, que vão sendo despertados por intermédio das seqüências imagéticas. Essa atividade favorece não só a interação entre os participantes, como também proporciona estimulação cognitiva (memória e atenção) e visual.

Consequentemente, o teatro de sombras revela-se um recurso didático na elaboração de uma aprendizagem integrada e vivenciada, que, por recorrer a uma linguagem pluridisciplinar e multissemiótica, possibilita o desenvolvimento de capacidades expressivas da criança e de registros significativos, que pouco a pouco compõem seu conhecimento de mundo. A multimodalidade possibilita

conjugar diferentes semioses – imagem, gestos, fala/língua de sinais, música –, significando e representando ideias, conceitos e emoções, podendo os objetos adquirirem formas concretas, como a pintura, o texto e poemas; ou abstratas, como movimentos, expressões corporais e gestuais.

Observado por esse prisma, essa forma artística favorece a construção de um ambiente alfabetizador, principalmente para alunos surdos, em virtude de diferentes estímulos visuais, constituindo excelente recurso para a aprendizagem. Nas palavras de Pereira e Muniz (2015), a práxis pedagógica direcionada a alunos surdos deve primar pela visualidade, uma vez que é o modo que mais se aproxima da modalidade espaço-visual da língua de sinais. Segundo as autoras:

A conjugação de palavras e imagens na aprendizagem do surdo amplia a interpretação (...), cabe ao docente harmonizar os processos semióticos utilizados em suportes variados, a fim de que seus alunos compreendam os significados provenientes da junção dos vários modos de linguagem (2015, p.453).

Assim sendo, o uso de diferentes linguagens durante a alfabetização se caracteriza essencial para o desenvolvimento da criança, seja ela ouvinte ou surda. Entretanto, destaca-se, na mediação com alunos surdos, a importância de se estabelecer relação entre a imagem, a palavra e o sinal, a fim de o aluno conseguir adquirir as duas línguas (Língua Brasileira de Sinais e a língua portuguesa) concomitantemente, uma vez que grande parte deles chega às escolas sem o conhecimento da língua de sinais. Isso ocorre em virtude da predominância de crianças surdas nascidas em famílias de ouvintes, que, de maneira geral, desenvolvem uma língua caseira para comunicação imediata. Embora essa seja importante no estabelecimento de uma relação primeira com o mundo à sua volta, revela-se pouco eficaz em ambientes formais de aprendizagem.

Abrindo um parêntese a respeito da educação de surdos (que utilizam a língua de sinais como primeira língua), destaca-se o fato de, politicamente, eles vivenciarem um tipo de bilinguismo compulsório, nas palavras de Maher (2007). A autora utiliza o termo “compulsório”, pois a eles não lhes é facultado optar somente pela língua de sinais, uma vez que a língua portuguesa é reconhecida por ser a língua oficial, utilizada em todo o ambiente nacional. Somado a isso, o bilinguismo vivenciado por esse grupo pende para um “modelo assimilacionista de submersão”, uma vez que eles são inseridos, majoritariamente, em salas de aula monolíngues, cuja língua de instrução é a língua portuguesa, e seu ensino ocorre, de maneira geral, como língua materna e não em uma aceção de segunda língua.

Espera-se, entretanto, que, com a recente inserção da educação bilíngue na

Lei de Diretrizes e Bases, por intermédio da Lei 14.191, essa situação possa se alterar, pelo menos no que diz respeito ao modelo de ensino imposto a esses alunos. Que eles possam finalmente experienciar ambientes educativos mais justos e ajustados às suas particularidades linguísticas e culturais.

No que diz respeito aos professores, a eles caberá a tarefa não só de alfabetizar, no sentido de ensinar a língua portuguesa escrita, como também auxiliar na aquisição da língua de sinais. Esse cenário explica as inúmeras assertivas feitas no campo da educação de surdos, sobre a necessidade de o professor ter conhecimento da Libras, porque, embora a presença do intérprete seja fundamental em sua práxis educativa, a terceirização deles, na atualidade, tem dificultado a realização de um trabalho contínuo. Verifica-se que a grande circulação, em algumas regiões, de trabalhadores intérpretes não pertencentes aos quadros efetivos, no âmbito das redes de ensino municipal, estadual e federal, impossibilita, muitas vezes, o estabelecimento de uma parceria duradoura e profícua entre professor e intérprete nos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Com essa realidade escolar, configura-se cada vez mais premente a formação de docentes bilíngues para atuar com essa parcela da população. Cabe ressaltar algumas iniciativas, nesse sentido, provenientes da esfera governamental, como o plano “Viver Sem Limite”, lançado em 2011, que possibilitou a criação de cursos de Pedagogia *on-line* em uma perspectiva bilíngue em diferentes regiões do País. Ofertados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, a partir do ano de 2016, esses cursos visam à formação de professores surdos e ouvintes, gerando expectativa de mudança no cenário educativo desse grupo a longo prazo. Sendo assim, já é possível observar, não só em termos de legislações, como também de algumas ações no campo da educação de surdos, tentativas para formação desses alunos de modo mais equânime, no caminho do que se acredita de uma justiça social.

2 Atividade de contação de histórias: os três porquinhos

A contação de histórias, seja por intermédio do teatro de sombras ou não, revela-se fundamental no processo de alfabetização e letramento de crianças surdas ou ouvintes, pois auxilia no desenvolvimento emocional, cognitivo e social, despertando a criatividade e exercitando a imaginação. As histórias são materiais potentes no entendimento do mundo que cerca a criança, contribuindo para seu processo formativo e ajudando na preservação da cultura.

Como gênero textual a ser trabalhado em sala de aula, é forte candidato à promoção do gosto pela leitura e desenvolvimento da linguagem, além de possi-

bilitar, gradativamente, pelo estímulo a emoções diversas, a elaboração do pensamento crítico. Contar histórias para as crianças não deve configurar um pretexto para o ensino de língua portuguesa escrita, embora esse tipo de trabalho possa ser explorado de forma concomitante.

Em nossa vivência em sala de aula, contar histórias e explorar o lúdico por intermédio do teatro de sombras, de jogos, de encenação de histórias, entre outros, sempre teve como objetivo cativar e despertar a criança para o mundo do saber. Não temos como foco didatizar as histórias, mas descortinar para a criança todo um mundo de saber, prazer e sensações contidos nas palavras escritas.

Para o contador de histórias, não existe a melhor história, nem o melhor lugar e nem o melhor público. A história, por si só, deve comunicar sem a interferência do contador, que, mesmo estando no palco, deve se despir do poder que a palavra dita lhe confere, para atrair a plateia e compartilhar o que se tem em comum: histórias e vivências.

Oportunizar possibilidades acessíveis às necessidades do aluno, como apresentada nessa proposta de teatro de sombras, corrobora para aguçar sensações, despertando a imaginação, seja de quem está fazendo, seja de quem está assistindo a essa arte. O teatro de sombras é caracterizado pela precisão na manipulação dos bonecos, no jogo de luz e na sombra, proporcionando a criação de uma atmosfera mágica, de fantasia, envolvendo os espectadores, em um aprender brincando.

A título de ilustração, faremos o relato de uma atividade de contação da história de Os Três Porquinhos realizada em uma escola pública no subúrbio do Rio de Janeiro. A técnica utilizada se deu através da livre manipulação de silhuetas já prontas, trabalhadas com focos de luz sobre uma superfície.



Figura 1



Figura 2

Fonte: As autoras, 2023

Como a matéria-prima do teatro de sombras é a luz, pois sem ela não temos a sombra, é preciso cuidado com a manipulação dos níveis de intensidade de

luz, que irão determinar a qualidade da sombra. O cenário criado foi feito com madeira de caixotes de feira (Figura 1) e com um lençol pregado para a projeção das sombras das silhuetas (Figura 2). É necessário que todas as luzes do ambiente sejam desligadas, a fim de que a luz ganhe proeminência por detrás do lençol, possibilitando a criação das sombras. Entretanto, se não houver como organizar o cenário, ainda assim é possível criar uma história com as sombras, mantendo-se as luzes apagadas e projetando as sombras apenas com lanternas na parede ou mesmo no teto. Os personagens podem ser criados em papel ou em outros materiais, podendo ainda ser utilizado o próprio corpo ou apenas as mãos, sempre posicionados em frente à luz para fazer a projeção, remetendo o espectador a um mundo de fantasia.

O espaço a ser utilizado pode ser a própria sala de aula, e os materiais a serem providenciados são: lençol branco, Datashow e/ou retroprojetor (ou ainda uma câmara escura feita de papelão), madeira, cartolina, papelão, tecido, entre outros materiais. As figuras poderão ser confeccionadas utilizando os materiais já citados, que serão iluminados para criar o efeito da sombra no lençol.

Além da parte operacional descrita, escolher a história, traçar os objetivos, organizar os personagens e os demais materiais em sequência é fundamental para que a história seja visualmente compreendida pelo espectador. Estruturar a história de acordo com os acontecimentos e projetar as imagens em sequência de forma a ser possível observar a elaboração da narrativa que está sendo contada. Ao término da contação, é sempre produtivo aproveitar o momento e solicitar que as crianças recontem as histórias, manuseando ou não as imagens e da forma que desejarem, deixando a imaginação fluir. Ao se divertirem, estão trabalhando a criatividade.

No caso da história de Os Três Porquinhos, contamos a versão clássica de Joseph Jacobs (*apud* PAZ, 2004). Precisamos de, mais ou menos, quatro aulas para realizar todo o trabalho. Primeiro, a história foi apresentada por intermédio da leitura do livro impresso. A professora sentou com os alunos em roda para ler a história. Alguns alunos já a conheciam, mas não a versão clássica, o que despertou interesse. Depois, o livro foi dado para eles folhearem e apreciarem as imagens, sendo solicitado que estivessem atentos a elas e à sequência narrativa.

Em seguida, solicitamos que eles confeccionassem as silhuetas dos personagens e dos objetos que compunham a história. Fizemos juntos o molde em cartolina na cor preta, mas alguns alunos quiseram produzir seus próprios moldes com o auxílio da professora. Recortaram as silhuetas e fizeram colagens em varetas para a montagem do que seria visualizado através do teatro de sombras, explorando a criação, a arte, a coordenação motora e a atenção. Organizamos as

silhuetas em sequência de acordo com a história contada, ajudando as crianças a perceberem a cronologia dos fatos. Ao mesmo tempo, a atividade permitiu trabalhar o controle da ansiedade e o aproveitamento do tempo, para que todos os alunos pudessem participar.

A turma era composta por um aluno surdo e por alunos ouvintes com transtornos globais de desenvolvimento, entre outras síndromes e deficiências. Trata-se de uma turma do AEE (Atendimento Educacional Especializado). As sequências das silhuetas exemplificavam claramente a narrativa para os alunos. Na ocasião, não havia intérprete em sala de aula, mas, como o aluno surdo, além de ser bastante oralizado, também entendia a língua de sinais, a professora deu um jeito de sinalizar a história, mesmo sem ter o domínio da Libras. E, quando se percebia que algum aluno tinha dificuldade de entendimento, parava-se a narrativa e explicava-se o trecho em questão.

A narração foi então realizada com as silhuetas criadas, de forma oral e também sinalizada. Chamamos a atenção para o fato de a sinalização ter demandado mais tempo, além de ter sido necessária a ajuda de um aluno para segurar as silhuetas. Desse modo, a história foi sendo narrada devagar, e, em alguns momentos, contou com a participação de alunos que, animados, narravam junto com a professora. Destaca-se que o tempo foi crucial para que eles pudessem ver as imagens e compreender a sequência apresentada, tendo, pouco a pouco, a imaginação deflagrada pelas sombras, que os auxiliavam a (re)elaborar o contexto narrativo.

Ao término do teatro, foi realizada uma roda de conversa com os alunos para que eles pudessem recontar a história, acrescentando elementos, dando opiniões sobre qual personagem eles mais gostaram, qual eles acharam mais esperto, como seria o lobo, enfim, foi um momento de troca bastante rico. Quando algum aluno se equivocava e não apresentava a imagem condizente com o trecho relatado, os demais colegas corrigiam, tornando a apresentação instigante e divertida.

Cabe destacar que o aluno surdo, por ser oralizado, durante a roda de conversa, preferiu falar no momento do reconto da história, pois suas mãos estavam ocupadas com a manipulação das silhuetas. Já os alunos com TEA (Transtorno do Espectro Autista), que não são verbais e com acentuadas estereotípias, também se apropriaram da atividade e das silhuetas prontas feitas pela professora, contando cada um a história a seu modo.

Depois, demos alguns livros do acervo da biblioteca escolar com a história de Os Três Porquinhos para eles folhearem em dupla ou de forma individual. Eles destacaram as ilustrações dos porquinhos, Prático, Heitor e Cícero, que eram

bem diferentes, dependendo da versão, assim como as casas de palha, madeira e tijolo e também a figura do lobo. Durante o manuseio dos livros, observamos que ocorreram novos recontos da história.

Em outro momento, trabalhamos a escrita e os sinais de algumas palavras com os alunos, aproveitando a oportunidade para ensinar novas palavras, que apareceram na história, como: alvenaria e suíno. Também explicamos o que era uma palavra antônima e qual a função dos adjetivos. Junto com os alunos, realizamos a escrita das palavras e depois, por intermédio da apresentação das imagens, foram sendo criadas frases para a construção do texto que foi escrito no quadro pela professora, para melhor visualização de todos. Ao final, os alunos copiaram o texto em seus cadernos e criaram ilustrações, recorrendo aos livros ou à própria imaginação. A atividade possibilitou a oportunidade de observarem várias formas de ilustrações sobre o mesmo tema e compará-las. Cabe destacar que somente alguns poucos alunos criaram seus próprios textos, com a ajuda da professora.

Ao término da escrita, fizemos uma roda de conversa a respeito das palavras bondade e maldade. Foi um momento bastante rico, em que pudemos discutir questões como o *bullying* e o quanto isso podia ser prejudicial para algumas crianças. Eles gostaram tanto da atividade que passaram a solicitar mais momentos de contação de história com a técnica do teatro de sombras.

Considerações finais

Esse trabalho foi realizado com alunos da educação infantil até o segundo segmento do ensino fundamental (7º ano escolar) que frequentam o AEE. Como esse espaço tem alunos de séries distintas, o trabalho com a arte permitiu maior integração entre eles, proporcionando sensações interessantes para o seu desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afetivo, estimulando a concentração.

Consideramos a inserção da arte no ambiente alfabetizador um importante recurso didático, pois proporciona aprendizagem integrada, conjugando vivências e memórias, auxiliando no processo de autoconhecimento. Para Durand (1960), a “imaginação” é uma faculdade do homem em perceber a cultura e a natureza, para com elas interagir. Assim, acreditamos que a arte favorece não apenas a alfabetização, como também contribui para a construção da identidade de cada um.

Nesse sentido, avaliamos positivamente essa experiência em que a vivência e a ludicidade contribuíram para o processo formativo das crianças, favorecendo

um trabalho pluridisciplinar em que, por intermédio dos letramentos críticos, foi possível refletir sobre o que significa ser uma pessoa boa ou má e de que maneira as consequências advindas de nossas atitudes podem prejudicar os outros. A experiência com a técnica do teatro de sombras oportunizou, portanto, aprendizagens significativas, servindo para despertar a atenção, a imaginação e o desenvolvimento de diferentes capacidades expressivas, estimulando a produção de conhecimento.

Referências

BRASIL. Lei 14191 de 3 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DURAND, G. Campos do Imaginário. Editora: Instituto Piaget, 1960.

FRIEDMANN, A. Paisagens infantis: uma incursão pelas naturezas, linguagens e culturas das crianças. 2011. 245f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

HALL, S. Cultura e representação. Tradução de MIRANDA, D.; OLIVEIRA, W. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

PAZ, M.L.A.L. Os Três Porquinhos. [Adaptado da obra de JACOBS, J.]. São Paulo: Girassol, 2004.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. IN: CAVALCANTI, M.C.; BORTONI-RICARDO, S.M. Transculturalidade, linguagem e educação. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2007.

PEREIRA, D. C. M.; MUNIZ, V. C. Ensino de surdos e novas práticas de letramento. APEB. FR. Passagens de Paris, 2015.

SANTOS, M.F. Oikos: topofilia, ancestralidade e ecossistema arquetípico. PITTA, D.P.R.; OLIVEIRA E.R.; ALMEIDA, R. de. (Org.). As dimensões imaginárias da natureza. São Paulo: FEUSP, 2021.

SOARES, M. B. A reflexão pluridimensional da professora Magda Becker Soares. Educação em Ques-tão, v. 24, n. 10, 2005.