



# **Tem Drama na sala de aula! articulações entre literatura surda e práticas cênicas na escola**

*Priscila Lourenzo Jardim*

*Marcia Berselli*

Recebido em: 03/05/2019

Aprovado em: 04/06/2019

**DOI:** 10.5965/2358092521212019101

## RESUMO

O artigo analisa o contato de crianças surdas, estudantes de uma escola bilíngue, com a literatura surda e o teatro por meio de um processo de Drama. O texto apresenta as práticas propostas durante um ano de trabalho na escola, analisando o desenvolvimento dos estudantes durante o processo. As aulas de teatro aconteceram como parte do projeto de extensão Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos, da Universidade Federal de Santa Maria. Foi observado que, por meio dos elementos do Drama e da apresentação de vídeos de contação de histórias na Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), os alunos surdos da escola desenvolveram-se tanto na linguagem teatral quanto na aquisição da língua de sinais.

**Palavras-chave:** *drama; teatro; surdez.*

## INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “Práticas cênicas na escola: oficinas de teatro com alunos surdos” ocorre em parceria entre a Universidade Federal de Santa Maria e a E.M.E.F de Surdos Bilíngue Salomão Watnick<sup>1</sup>. O projeto tem como objetivo promover oficinas de teatro com alunos surdos em uma escola de Santa Maria e nessa escola de Porto Alegre, ambas as escolas localizadas no estado do Rio Grande do Sul. A oficina a ser aqui analisada ocorreu na cidade de Porto Alegre, durante o ano de 2018, explorando a criação de um processo de Drama com as crianças surdas estudantes da escola. Participaram do projeto crianças com a idade entre seis a 12 anos, com ou sem deficiências associadas à surdez. As aulas tiveram a duração de 60 minutos e ocorreram uma vez por semana, tendo como objetivos principais o desenvolvimento do processo de Drama

1 O Projeto é parte das ações do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade, coordenado pela Profa. Marcia Berselli, sendo desenvolvido desde o ano de 2018. O Programa conta com apoio FLEX/CAL/UFSM.

e a aproximação das crianças com a literatura infantil surda.

A escola é bilíngue, ou seja, as aulas são ministradas em Língua Brasileira de Sinais (Libras), sendo essa a L1 dos alunos e o Português (L2 dos alunos) é utilizado apenas na sua modalidade escrita. As aulas de teatro são, então, ministradas em Libras. Porém, as crianças pequenas chegam na escola, muitas vezes, sem a assimilação da língua de sinais, sendo a escola, em alguns casos, o primeiro espaço no qual tomam contato com essa língua.

Para o desenvolvimento do processo de Drama com as crianças surdas foi necessário fazer algumas adaptações, tendo em vista que a maior parte das crianças ainda não são alfabetizadas em Português e algumas ainda não são fluentes em Libras. Para aproximar as crianças da literatura surda infantil, foram utilizados 5 vídeos do site “Mãos Aventureiras”<sup>2</sup>, no qual a professora Carolina Hessel Silveira<sup>3</sup> faz a tradução de livros de histórias infantis para a Libras.

Durante as aulas de teatro e a mostra dos vídeos com as histórias contadas em Libras por Carolina Hessel, foi possível notar o desenvolvimento das crianças no que se refere à aquisição de linguagem teatral, da criatividade e da coletividade, além da aquisição da Língua Brasileira de Sinais. Com isso, o presente artigo tem o objetivo de analisar a participação e engajamento das crianças na aula de teatro, refletindo sobre como o processo de Drama auxiliou no desenvolvimento dos estudantes e na aquisição da Libras.

---

2 O site foi desenvolvido por Carolina Hessel Silveira em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS. Maiores informações sobre o projeto que originou o site serão apresentadas no decorrer do artigo. O site está disponível no endereço <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/>. Acesso em 28 jun., 2018.

3 Doutora em educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## O PROCESSO DE DRAMA COM AS CRIANÇAS

O Drama, uma forma essencial de comportamento em todas as culturas, permite explorar questões e problemas centrais à condição humana, e oferece ao indivíduo a oportunidade de definir e clarificar sua própria cultura. É uma atividade criativa em grupo, na qual os participantes se comportam como se estivessem em outra situação ou lugar, sendo eles próprios ou outras pessoas. (CABRAL, 2016, p. 11)

O Drama foi criado pela inglesa Dorothy Heatcote e desenvolvido, entre outros, por Cecily O'Neill, Jonhathan Neelands e John O'Toole. A teoria e prática do Drama começaram a ser desenvolvidas no Brasil por Beatriz Cabral. Para a realização das aulas na escola, utilizamos como referência a matriz do Drama elaborada por Pereira (2015).

O Drama apresenta características importantes como método de ensino de teatro. Tais características são: o contexto e circunstância de ficção, uma vez que a relação com o contexto das crianças leva a desenvolver propostas de ficção que façam parte dos referenciais delas, as quais podem imergir na proposta; desenvolvimento da proposta em episódios, sendo que a ideia de cada episódio se desencadeia e se desenvolve para outra ideia; pré-texto, o qual indica "como o contexto dramático é ativado – uma palavra, um gesto, uma locação, uma história, uma ideia, um objeto, uma imagem, tanto quanto um personagem ou um texto, podem dar início ao processo" (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 288); e a presença de um professor-personagem, para desenvolver uma narrativa que não se disperse de seu foco principal.

Segundo Pereira e Cabral (2017), a eficácia do estímulo para a dramatização está relacionada com a qualidade dos objetos e documentos que dão base para que o Drama se realize, sendo essencial a utilização de detalhes para a criação da história que será experienciada pelos participantes. Podem ser utilizados textos de jornais, fotos, figurinos etc. O importante é que os alunos se identifiquem com a proposta e com as referências para que possam criar a partir desses elementos.

Pensando nessas características, durante o processo de Drama com as crianças surdas, foi necessário fazer adaptações para que elas pudessem imergir no contexto ficcional criado. Dessa forma, o pré-texto das dramatizações utilizado foram vídeos de contação de histórias infantis em Libras. Foram usados 5 vídeos do site “Mãos Aventureiras”. O conteúdo dos vídeos tratava das aventuras de animais e suas amizades. Através das histórias contadas em Libras, as crianças começavam a entrar no universo ficcional que seria explorado durante a aula de teatro.

Para Neelands (1990) a seleção dessa fonte deve ser influenciada por seu potencial de traduzir uma experiência humana de forma acurada, representar essa experiência através de uma combinação acessível de palavras, imagens e sentimentos, capturar o interesse e a imaginação dos participantes, oferecer suficientes informações para engajar emocionalmente o grupo e motivá-lo a buscar mais informações, reais ou ficcionais. (PEREIRA; CABRAL, 2017, p. 289).

Tendo em vista essa combinação acessível dos elementos, os recursos, contendo informações e pistas sobre os acontecimentos e referências das aulas, que eram encontrados pelas crianças no papel de detetives<sup>4</sup>, nunca continham textos em português. Ao invés disso, eram elementos visuais: fotos e desenhos sobre o assunto.

Para construir um processo através de episódios, foi feita a escolha da mediação do professor-personagem. O personagem, determinado pela professora, foi um Urso, por ser uma figura recorrente nas histórias infantis e pela referência do desenho animado “Masha e o urso”, conhecido pelas crianças que participaram das aulas. Foi elaborado um ritual para esse personagem aparecer, pois o começo da aula era sempre com a professora – sem o personagem – para relembrar o episódio anterior e para assistir o vídeo com a contação de história. O ritual consistia em pular três vezes e fazer o sinal de urso todos ao mesmo tempo.

A mediação do professor-personagem foi importante para

---

4 Personagens estabelecidos no processo de Drama, assumidos pelos estudantes.

guiar o processo e, também, para a resolução de conflitos que poderiam ocorrer entre as crianças, além de centralizar o processo e deixar as crianças livres para criar dentro da proposta.

Ao decorrer do processo, as professoras da escola que acompanharam as aulas<sup>5</sup> também puderam experimentar personagens e, assim, auxiliavam a professora de teatro a criar o universo ficcional, como personagens convidados. Além disso, as crianças também exploraram as dramatizações através de personagens.

Para a criação do universo ficcional e o desenvolvimento dos episódios, foi necessário coletar informações sobre o referencial das crianças e, para isso, foi utilizada uma aula na qual a professora-personagem entrevistava as crianças e, também, mostrava a elas fotos dos seus amigos (imagens de desenhos animados). Ao descobrir os desenhos animados que as crianças assistiam, a professora passou a assisti-los e levar para as aulas propostas inspiradas nos acontecimentos dessas animações.

O processo de Drama foi articulado em 8 episódios, tendo como tema central as aventuras do urso e seus amigos. Dessa maneira, os temas principais de cada episódio foram os seguintes: no primeiro episódio o urso se apresentava, falando sobre gostar de entrevistar seus amigos, mas que nenhum deles gostava de ser entrevistado. Assim, as crianças se dispuseram a ser entrevistadas pelo urso e a professora pôde conhecer as referências delas. No segundo episódio<sup>6</sup>, o urso recorreu à ajuda dos novos amigos para encontrar o alce perdido, pois eles eram ótimos detetives. Então, os alunos procuravam por pistas sobre o alce com o auxílio de um mapa e, ao ir para a floresta, eles também tiveram que enfrentar um lobo. No terceiro episódio<sup>7</sup>, o urso precisava de ajuda para ensinar o lobo mau a ser bom com os outros animais da floresta, assim as crianças exploraram o papel de professores

---

5 Algumas crianças apresentavam deficiências associadas à surdez, assim, a presença das profissionais que as acompanhavam era necessária.

6 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-urso-rabugento/>. Acesso em 03 maio, 2019.

7 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-lobinho-bom>. Acesso em 03 maio, 2019.

e ensinaram o lobo. No quarto episódio<sup>8</sup>, o urso estava com rinite e precisava de um remédio, então as crianças se tornaram farmacêuticos e exploradores da floresta para encontrar plantas e preparar um xarope ao urso. No quinto episódio<sup>9</sup>, os alunos experimentaram o papel de professores ao escolherem e lerem livros para o urso, que não sabia ler, mas gostava muito de livros e histórias. No sexto episódio<sup>10</sup>, o urso havia encontrado muitas caixas de papelão na floresta, assim, os alunos construíram uma biblioteca com as caixas, explorando o papel de construtores. Por fim, no sétimo episódio<sup>11</sup>, o urso apresentou a eles um novo amigo: o rato verde, que os ensinou a lutar com espadas para se defender do lobo mau.

Dessa forma, foi possível desenvolver o processo de Drama com as crianças surdas e perceber que elas estavam fazendo parte das dramatizações de maneira ativa, propondo e se expressando. Também houve uma maior aquisição de linguagem pelas crianças que ainda não eram fluentes em Libras, estimuladas ao assistirem os vídeos com contação de histórias. Isso pôde ser constatado durante a totalidade das aulas; mas, principalmente, no momento em que os alunos assistiam aos vídeos e, também, quando conversávamos sobre a história contada. As crianças que já eram fluentes quando viam um sinal que ainda não conheciam, repetiam o sinal e comentavam sobre ele. Um dos alunos que sinalizava muito pouco, sinalizou na conversa que já havia sentido dor nos joelhos. Sua sinalização se deu após observar no vídeo o sinal de dor. Ainda sobre isso, uma aluna que tinha contato com a Libras há pouco tempo, passou a imitar os sinais que via e responder com outros inventados por ela.

---

8 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-dia-de-chu/>. Acesso em 03 maio, 2019.

9 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/adelia/>. Acesso em 03 maio, 2019.

10 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/o-homem-que-amava-caixas/>. Acesso em 03 maio, 2019.

11 Pré-texto disponível em: <https://www.ufrgs.br/maosaventureiras/voce-quer-ser-meu-amigo/>. Acesso em 03 maio, 2019.



## A LITERATURA SURDA E O PROJETO DE EXTENSÃO “MÃOS AVENTUREIRAS”

A literatura surda, segundo Mourão (2016), conta as experiências de vida dos surdos, transmite a sua identidade e lutas. Portanto, a literatura surda promove as identidades culturais surdas, tanto por ser em Libras, quanto por ter o surdo como protagonista das histórias.

Nesse sentido, a literatura surda pode ser tanto adaptações de histórias da literatura ouvinte, na qual há a inserção de personagens surdos e do contexto de sua cultura; tradução de literaturas ouvintes, na qual a história passa a ser contada em Libras e, também, a criação de histórias por surdos.

A literatura surda implica o reconhecimento de uma cultura surda. Ou seja, amplia-se a perspectiva de uma cultura universal, reconhecendo que os grupos têm experiências diferentes de vida e que suas características moldam e são moldadas por sua cultura específica.

Talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas; mas quando se trata de refletir sobre o fato de que nessa comunidade surgem – ou podem surgir – processos culturais específicos, é comum a rejeição à idéia da “cultura surda”, trazendo como argumento a concepção da cultura universal, a cultura monolítica. Não me parece possível compreender ou aceitar o conceito de cultura surda senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Nesse contexto, a cultura surda não é uma imagem velada de uma hipotética cultura ouvinte. Não é seu revés. Não é uma cultura patológica. (SKLIAR, 1998, p. 28).

Quando fazemos alusão à cultura surda, reconhecemos os artefatos culturais específicos produzidos por esse grupo. A criação de vídeos com histórias infantis em Libras indica um exemplo desses artefatos. O projeto de extensão “Mãos Aventureiras” tem o objetivo de contar histórias infan-

tis em Libras. Os vídeos estão disponíveis no site, assim como no canal do *Youtube*<sup>12</sup> e na página do *Facebook*<sup>13</sup>. Eles apresentam a contação de histórias de livros infantis em Libras, sem legendas. Em entrevista, Carolina Hessel destaca que:

A língua de sinais se apresenta como questão central dentro do projeto pelo seu uso em um contexto de dramatização. Não se trata simplesmente do uso dos sinais, mas das expressões faciais e corporais que aproximam os leitores surdos da obra. Entre as motivações pelo desenvolvimento do projeto está o fato de poucos contadores surdos, conforme citado anteriormente e o fato de que parte das crianças surdas nascem em lares de pais ouvintes, o projeto objetiva colaborar na produção e expressão da língua de sinais por esses sujeitos. Ainda, ao contar histórias em língua de sinais, as crianças surdas entram em contato com referenciais de cultura surda pois se trata de uma tradução cultural da língua portuguesa para língua de sinais, na qual a expressividade assume o primeiro plano, ou seja, a tradução não é literal. (HESEL apud TAKEDA, 2018, s/p.)

Como apontado pela criadora do projeto, não há muitos contadores surdos e, também, há pouca disponibilidade de cursos sobre contação de histórias em Libras. Dessa forma, o projeto tem ainda mais relevância por tornar essas histórias acessíveis para a comunidade surda. Além disso, as crianças que assistem se sentem representadas pela contadora, que também é surda. Consequentemente, os vídeos acabam por inspirar outras pessoas da comunidade a contar e traduzir histórias para as crianças surdas. Ademais, o projeto incentiva as crianças a se interessarem, cada vez mais, pela literatura, e diversifica as referências literárias infantis na comunidade surda.

Ainda segundo Hessel (apud TAKEDA, 2018), o projeto diversifica a literatura infantil, pois ao realizar uma pesquisa sobre a contação de histórias em Libras, além de encontrar poucos

12 Disponível em: [https://www.youtube.com/channel/UCKmrX\\_wNCYEGpWnV-54LMSIA](https://www.youtube.com/channel/UCKmrX_wNCYEGpWnV-54LMSIA). Acesso em 28 jun., 2018.

13 Disponível em: <https://www.facebook.com/maosaventureiras/>. Acesso em 28 jun., 2018.

sites que apresentam histórias infantis na língua de sinais, ela só havia encontrado os contos clássicos traduzidos e muitos eram contados por ouvintes. Logo, o canal de Hessel é o primeiro no Brasil que apresenta literatura infantil diversa em Libras contada por uma pessoa surda.

É importante destacar o papel do acesso à literatura infantil para o desenvolvimento das crianças surdas, uma vez que

[...] as histórias envolvem, retêm a atenção, fomentam a imaginação, trabalham a concentração e possibilitam o desenvolvimento vocabular/sinalar, além de dar acesso a uma gama de informações. Durante a narração, não apenas novas palavras/vocábulo são apresentadas, mas toda a estrutura da língua envolvida é transmitida naturalmente aos espectadores, que inconscientemente tem a possibilidade de abstrair novos conceitos. Tais colocações nos fazem crer que o uso da tradução do conto de histórias infantis em Libras desde a mais tenra idade no ambiente escolar pode proporcionar o acesso à literatura, ao conhecimento e o desenvolvimento dos processos mentais complexos para as crianças surdas que adentram na rede regular de ensino. (SCHLEMPER, 2017, p. 15).

Sendo assim, o contato com as histórias apresentadas em aula e o Drama experimentado pelas crianças, promovem o desenvolvimento de suas competências linguísticas. Além disso, elas têm acesso à cultura surda e se sentem representadas por quem está contando a história. No decorrer dos episódios de Drama, foi possível ter a percepção de que as crianças estavam cada vez mais interagindo com as histórias e personagens apresentados. Além disso, foi possível observar o aprimoramento das relações entre os alunos que colaboravam com seus colegas para o desenvolvimento da narrativa dramática e para a resolução dos problemas propostos pela professora.

## EXPLORANDO O DRAMA

A entrevista aos alunos na primeira aula serviu como referência para as aulas seguintes. Dessa forma, as propostas se aproximavam mais dos alunos e permitiam que eles explorassem e aprofundassem mais as propostas apresentadas pela professora. Com isso, durante as aulas, ficou evidente a imersão dos alunos nas propostas ficcionais, sendo que, raramente eles comentavam sobre algo que não estava relacionado às aulas de teatro e ao momento que estavam vivenciando. Esse fato, o de estarem entregues aos acontecimentos da aula, refletia-se, também, na ansiedade e empolgação para que a aula começasse. Na maioria das aulas, os alunos ficavam esperando na porta da sala o momento de a aula começar e sempre demonstravam curiosidade sobre o conteúdo dessa.

No decorrer das aulas, os alunos começaram a, cada vez mais, propor intervenções durante as propostas apresentadas, sentindo-se à vontade para se expressar. Um exemplo disso ocorreu no segundo episódio quando, ao sair de uma sala para procurar o alce perdido, uma das alunas chamou a atenção das outras ao lembrá-las que havia um lobo na floresta, logo, todos os alunos começaram a caminhar muito devagar e nas pontas dos pés. Além desse momento, em um episódio no qual os alunos passavam por uma ponte cênica, eles caminhavam cuidadosamente por cima do papelão, fingiam se desequilibrar e quase cair da ponte para um lago imaginário.

No primeiro dia da introdução dos vídeos houve o distanciamento dos alunos que não eram fluentes em Libras, enquanto os alunos fluentes repetiam os sinais do vídeo que ainda não conheciam, aumentando o seu vocabulário. Nas aulas seguintes, os alunos que não eram fluentes começaram a assistir com mais atenção aos vídeos e a interagir mais. Houve, inclusive, um momento após o vídeo em que dois alunos se levantaram e contaram para seus colegas momentos em que se identificaram com o personagem. Uma das alunas também começou a imitar os sinais que via e a utilizar outros

inventados por ela. Isso também ocorria quando a aluna via seus colegas interagindo durante as aulas.

Ainda sobre a utilização dos vídeos como pré-texto, foi possível notar que os alunos sempre reagiam à história que estava sendo contada. As crianças ficaram chocadas com o urso que havia expulsado seus amigos da floresta, ficaram assustadas com a figura do lobo mau, comentaram sobre situações que vivenciaram e que eram parecidas com as da história.

A exploração dos personagens acontecia mais claramente quando os alunos utilizavam acessórios desses personagens, como no caso das máscaras de animais, assim, notava-se um maior envolvimento dos alunos quando eles utilizavam figurinos dos personagens. Além disso, o figurino ocasionava mudanças corporais e até comportamentais em alguns alunos. Dois momentos deixaram isso mais evidente: primeiro quando um aluno utilizou a máscara do lobo e começou a andar como um lobo, deixou sua mão em formato de garra e começou a correr atrás dos colegas que reagiam como se ele fosse o lobo. O segundo momento em que isso pode ser observado foi quando uma das alunas estava representando a leitura de uma história para a turma: ela estava tímida e fazendo apenas os sinais das figuras presentes no livro, mas, ao colocar a máscara do alce, ela começou a contar a história mais fluentemente e sem timidez.

Em ambos os momentos, os alunos estavam em papéis que eram comuns a toda a turma. Isso fica evidente no Drama, pois

Tradicionalmente, a divisão de papéis se dá pela eleição, por parte do professor, da criança mais “expressiva” ou “talentosa”. Na vivência coletiva de papéis a criança que muitas vezes não se manifesta, seja por timidez, por falta de incentivo ou dificuldade de socialização, sente-se amparada pelo grupo e consegue se envolver na trama ao ponto de opinar, de experimentar, por conta dessa dimensão igualitária do “papel coletivo”. Com o auxílio do outro, as crianças resolvem coletivamente os problemas postos pela “trama”, tendo que negociar e chegar a um consenso sobre as possibilidades de resolução dos obstáculos do processo dramático. A criança com dificul-

dades de se manifestar sente que o ambiente não se torna ameaçador para a exposição de suas ideias, uma vez que se encontra, dentro da situação dramática, em posição igualitária às demais crianças. (PEREIRA, 2015, p. 132)

Assim, por meio do papel coletivo, do contexto ficcional e dos artefatos, como no caso de um figurino que constrói o contexto de modo mais material, há o estabelecimento de confiança que permite que os alunos se expressem e experimentem novos modos de ser e agir. Ainda de acordo com Pereira (2015, p. 245), “Percebemos que dentro de uma proposta de Drama a questão corporal pode ser acentuada porque ela permite a criação de um tempo e espaço nos quais a criança, imersa em um ambiente de brincadeira e ficcionalidade, pode explorar seu corpo de forma prazerosa e criativa”. Portanto, havia uma experimentação corporal ao correr, pular a ponte ou fugir do lobo.

Como se trata de crianças, houve momentos de competição entre elas, principalmente nas primeiras aulas. Por vezes, na procura por pistas, uma aluna queria achar tudo antes das demais, o que deixava seus colegas tristes. Algumas aulas depois, através do próprio processo de Drama e da indicação da professora-personagem ao incentivar que todos procurassem as pistas juntos, essa mesma aluna começou a cooperar com seus colegas. Assim, ao observar que uma colega estava com dificuldade de carregar uma caixa de papelão, por exemplo, a aluna foi até ela e a auxiliou. Compreende-se que o fato de existir cooperação entre os participantes, de cada um poder ter seu papel sem hierarquia, fez com que todos pudessem participar sem dificuldades. Cada aluno desempenhava, desenvolvia-se e participava do Drama da sua maneira.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o processo de Drama desenvolvido com as crianças surdas foram utilizados como pré-texto os vídeos do site “Mãos Aventureiras” para a criação de um contexto ficcional no qual fosse possível os alunos imergirem. O contexto ficcional foi desenvolvido em episódios e teve a professora-personagem como mediadora do processo. Para isso, foi importante não só apresentar o pré-texto para os alunos como, também, conhecer as referências e contexto dos próprios alunos. Dessa forma, estar aberto para as propostas e referências dos alunos se mostra importante para que seja possível a experimentação de diversos contextos ficcionais.

O desenvolvimento das propostas em episódios e a exploração de papéis não hierárquicos entre as crianças permitiu que elas se sentissem mais confiantes no grupo para que desenvolvessem sua expressividade e opiniões. Além disso, o Drama promoveu uma maior aproximação dos alunos com a literatura surda e com a linguagem teatral, como no caso de imitarem sinais que ainda não conheciam ao verem nos vídeos, e no caso de experimentarem os diferentes papéis e contextos ficcionais, apropriando-se, cada vez mais, do processo de criação do Drama.

Para finalizar, foi possível perceber durante as aulas o desenvolvimento dos alunos e a entrega das crianças ao processo de Drama e ao contexto ficcional que também era criado por elas. O contexto ficcional criado por meio das referências dos alunos, desenvolvido em Libras, apresentando histórias contadas em Libras por alguém pertencente à comunidade surda, permitiu que as crianças se identificassem com as situações e pudessem participar do contexto ficcional explorando novas ações e percepções, desenvolvendo-se e criando habilidades para além do contexto ficcional.

## REFERÊNCIAS

CABRAL, Beatriz. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Editora Hucitec: Edições Mandacaru, 2016.

MOURÃO, Cláudio Henrique Nunes. **Literatura surda: experiência das mãos literárias**. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2016.

PEREIRA, Diego de Medeiros. **Drama na educação infantil: experimentos teatrais com crianças de 02 a 06 anos**. Tese (Doutorado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2015.

PEREIRA, Diego de Medeiros; CABRAL, Beatriz. O espaço de jogo no Contexto do Drama. **Urdimento**, [s.l.], v. 1, n. 28, 2017. p. 285-301.

SCHLEMPER, Michelle Duarte da Silva. A importância da literatura infantil em LIBRAS no desenvolvimento infantil. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Rio de Janeiro, v. 20, n. 56, 2017. p. 1-23.

SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

TAKEDA, Agnes. Mãos aventureiras - literatura infantil em Libras. In: **Mulheres na ciência: o futuro é feminino**. Entrevista concedida por Carolina Hessel. Disponível em: <<http://mulheresnaciencia.com.br/maos-aventureiras-literatura-infantil-em-libras/>>. Acesso em: 18 abr. 2019.