

Letramento Visual: Um Possível Caminho Para a Criança Surda Chegar à Escrita

Visual lettering: ways for the deaf child to get to writing

Dayse Garcia Miranda Correio*

*Universidade Federal de Ouro Preto, UFOP, Ouro Preto - MG, 35400-000, e-mail: dayselibras@gmail.com

Resumo: Este artigo propõe apresentar uma reflexão sobre o Projeto de Iniciação Científica vinculado ao Departamento de Letras da UFOP, realizado no ano de 2016, que objetivou investigar o ensino da Língua Portuguesa (LP) como segunda língua, a partir do uso da Língua de Sinais (LS) como base comunicativa, em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mariana-MG, que possuía 2 (dois) alunos surdos incluídos nas séries iniciais do ensino fundamental. Assim, foi determinante ao projeto que todo o processo de ensino-aprendizagem da LP para surdos fosse realizado, inicialmente, com o ensino da LS e, a partir daí, construísem possibilidades quanto ao uso da LP escrita. Intencionou-se um trabalho diferenciado ao propor sua realização em sala de aula e com a participação de crianças surdas. O ensino-aprendizagem se desenvolveu apoiado sobre a Libras e sem a intermediação do intérprete. A metodologia adotada foi de cunho etnográfico, nesse sentido, buscou-se triangular os dados, o método e a teoria. Acompanhando o processo dinâmico que envolveu a abordagem, concluiu-se que o constante apoio de recursos visuais são ferramentas fundamentais que irão conferir embasamento ao processo de desenvolvimento de aquisição da LS e, conseqüentemente, o despertar da consciência para compreender e assimilar os processos de aquisição da LP, de tal forma a contribuir para um aprendizado significativo.

Palavras Chave: Letramento Visual. Libras. LP2

Abstract: This article proposes to present a thoughton the Scientific Initiation Project linked to the Languages Department of UFOP, carried out in 2016, which aimed to investigate the teaching of Portuguese Language (LP) as a second language, from the use of Sign Language (LS) as a communicative basis, in a school of the municipal education system of the city of Mariana-MG, which has deaf students included in the initial grades of elementary school. Thus, it was crucial for the project that the entire teaching-learning process of the LP for the deaf was carried out, initially, with the teaching of the LS and, from then on, they built possibilities for the use of the written LP. It was intended a differentiated work when proposing its realization in the classroom and with the participation of deaf children. The teaching-learning is developed supported on the LS (Libras) and without the intermediation of the interpreter. The methodology adopted was ethnographic in nature, in this sense, sought to triangulate the data, method and theory. Following the dynamic process which involved that approach, it concluded that the constant support of visual resources, which are tools that will underpin the process of developing the acquisition of L1 and, consequently, the awakening of consciousness to understand and assimilate the processes of acquisition of L2.

Keywords: Visual Literacy. Libras. LP2

1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O conceito de alfabetização e letramento é, por décadas e décadas, discutido e rediscutido, mas a cada nova ponderação, o que se nota é a afirmação que estes mudam de uma época para outra, por que essas definições refletem as mudanças sociais (SOARES, 2017).

Para Soares (2017), a alfabetização não ultrapassa o significado de dar ao aluno a aquisição do alfabeto, ensinar o código da escrita e o seu uso para a leitura e escrita. Ler e escrever significa o domínio da mecânica da língua escrita. Assim, segundo Kramer (1982) em Soares (2017, p. 17).

(...) a alfabetização seria a compreensão/expressão de significados, “um processo de representação que envolve as substituições gradativas (ler um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objeto é a apreensão do mundo desde o que está mais próximo à criança ao que lhe está mais distante, visando à comunicação, à aquisição de conhecimento (...) à troca.

Nota-se que autoras como Kleiman (2007) e Rojo (2009), em coro com Soares (2017), afirmam que a especificidade da alfabetização é o processo de aquisição e apropriação da escrita, alfabética e ortográfica, que ocorre dentro de contextos de letramentos, entendidos como a etapa inicial da aprendizagem da escrita que se desenvolve com a participação em seus variados eventos de uso nas práticas sociais. Nota-se que Magda Soares considera importante destacar que a diferença nas dimensões quanto ao uso e ao ensino da alfabetização e do letramento é que cada uma demanda metodologias diferentes.

Rojo (2009) afirma que, para ler,

(...) não basta conhecer e decodificar letras em sons/imagens da fala/escrita. Compreender o que se lê. Acionar o conhecimento de mundo para relacioná-lo com os temas do texto, inclusive o conhecimento de outros textos/discursos (intertextualizar), prever, hipotetizar, inferir, comparar informações, generalizar. Assim, precisa interpretar, criticar, dialogar com o texto: contrapor a ele seu próprio ponto de vista, detectando o ponto de vista e a ideologia do autor, situando o texto em seu contexto. (p. 44).

Dessa forma, letrar não é um conjunto de habilidades, individuais, relacionadas a ler e escrever. Letrar é desenvolver um conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita nos mais diversos contextos sociais; é dar ao aprendiz a oportunidade de

experimental várias situações de escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito.

Dialogando com Kleiman (2007), no processo de ensino de leitura e produção de textos, os níveis de dificuldade ou facilidade no aprendizado não se limitam apenas ao ato de decodificação do código linguístico. Faz-se necessário (re)conhecer os gêneros textuais presentes na produção, compreendendo a funcionalidade do texto.

1.1 LETRAMENTO E SURDEZ

Esclarece-se, com apoio em Quadros (1997, p. 80), que a LS é a língua natural da criança surda filha de pais surdos, pelo fato de o processo de aquisição da língua ocorrer de forma natural, como acontece com as crianças ouvintes na aquisição da língua oral, pela interação com o meio social. Já as crianças surdas filhas de pais ouvintes, comumente, não adquirem a L1 (LS) espontaneamente, pois os pais, ao se dirigirem ao filho surdo, usam algum de tipo de gesticulação para suprir a necessidade comunicativa da criança. Para adquirir a L1, de forma efetiva, esse segundo grupo, o qual não tem acesso a LS desde a mais tenra infância, precisaria conviver com seus pares linguísticos para desenvolver essa base comunicativa. A LS é, portanto, a língua natural dos surdos e é capaz de oferecer-lhes as mesmas condições de aprendizagem que a língua oral propicia aos ouvintes.

Ao pensar em uma metodologia de ensino e aprendizagem de escrita para alunos surdos, cabe ressaltar a importância de introduzir, o quanto antes, a LS nos espaços escolares. Autores como Gesser (2009) e Albres (2010) afirmam que a LS facilita a compreensão desse aluno no processo de aprendizagem da segunda língua (L2), nesse caso, a LP. Contudo, atentar-se-à, a diferença quanto à modalidade das línguas envolvidas no processo de aprendizagem, no qual: Libras é espaço-visual, enquanto o Português é oral-auditivo, portanto, tratam-se de línguas com estruturas linguísticas diferentes e, por isso, a metodologia de ensino que envolve recursos didáticos para alunos surdos necessita que a especificidade da língua envolvida seja contemplada.

Quanto à perspectiva do letramento nos estudos sobre a surdez, é importante salientar que essa é causa de preocupação entre vários pesquisadores, como Lacerda (2009), Pereira (2009) e Quadros (1997). Pois, pode-se afirmar que o surdo não percorre o mesmo caminho que uma criança ouvinte no processo de letramento; isto é, não há

uma relação entre a fala oral e a escrita, embora identifique resultados e práticas que se apoiam em recursos da oralidade, proporcionando, assim, fracassos na escrita dos surdos. Conforme Pereira (2009), esses efeitos insatisfatórios não decorrem da dificuldade dos surdos em lidar com os símbolos escritos, mas da falta de uma língua(gem) constituída com base na qual possam constituir a escrita, da falta de uma língua (gem) compartilhada tanto na família quanto na escola.

Dessa forma, a ideia vem de que a escrita é uma representação da linguagem oral e não pode ser concebida às crianças surdas de forma análoga às crianças ouvinte. A Libras, língua natural dos surdos brasileiros, é uma língua de modalidade visual-espacial. Os surdos utilizam a expressão facial e corporal para omitir, enfatizar, negar, afirmar, questionar, salientar, desconfiar, e assim por diante. Alguns estudos investigam a hipótese de que essas expressões codificam propriedades gramaticais de categorias funcionais da estrutura oracional. (QUADROS, 2010).

A partir dos apontamentos de Rojo (2001), Kleiman (1995) e Lodi (2004), afirma-se que as práticas de letramento têm início antes da criança conceber uma aprendizagem formal da escrita, desenvolvidas em diferentes contatos em eventos cotidianos de letramento, que influenciam no desenvolvimento das crianças constituindo as sujeitos letrados através da relação com a linguagem escrita. Dessa forma, a linguagem oral e a de sinais devem estar numa relação de trocas discursivas e estabelecidas em relações múltiplas e de diferentes tipos de usos de linguagem.

Gesueli e Moura (2006) salientam quanto a importância da imagem e do visual no processo de construção do conhecimento de alunos surdos e propõem que os educadores envolvidos no processo de escolarização de surdos reflitam sobre o tema no que se refere à apropriação de conhecimento. As autoras, no artigo “Letramento e surdez: a visualização de palavras”, apresentam alguns autores que defendem a apropriação das imagens como suporte para a escrita:

Sofiato (2005) discute os usos e significações da imagem nesse contexto, afirmando que a escrita tem nela a sua origem e que desde muito cedo aprendemos a ler essas imagens – *mensagens visuais*. Hughes (1998 apud REILY, 2003) enfocam a ideia de letramento visual, considerando um equívoco pensar que a apropriação do *letramento visual* acontece intuitivamente na escola. Essa autora mostra que a escola não valoriza o papel da linguagem visual no processo de construção da linguagem (leitura-escrita) e conhecimentos numéricos. Reily (2003, p. 164) propõe o *letramento visual no currículo escolar* e considera que a “imagem vem sendo utilizada na escola com uma função primordialmente decorativa, de tal forma a diluir o tédio

provocado pela grafia de textos visualmente desinteressantes. (Gesueli e Moura, 2006 p. 112).

Ana Regina Campello, no artigo “Pedagogia visual” (2008), já tratava da importância de ampliar a produção de materiais didáticos que utilizassem mais recursos visuais e salienta: “Isso é chamado de semiótica imagética, que é um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também.” (p. 106).

Para Lebedeff (2010), letramento visual é compreendido como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto (p.179). O letramento visual busca estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; muitas vezes, faz uso da tecnologia para representar a imagem visual e desenvolve estratégias para interpretar e entender o que é visto. Dessa maneira, diz da necessidade de ler a imagem como texto e de considerar as pistas visuais de um contexto.

Complementando a proposta do letramento visual, temos em Kress e Van Leeuwen (1996) a afirmação de que as imagens podem ser lidas como um texto. Desse modo, conceituam o letramento visual como a habilidade de interpretar a informação visualmente apresentada, baseando-se na premissa de que as imagens podem ser lidas e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura.

Tem-se em Skliar (1998) a defesa de que a surdez significa uma experiência visual, e isso quer dizer que “[...] todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.” (p. 28).

Nessa perspectiva, afirma-se que:

Ao definir a surdez como experiência ‘visual’, que constitui e especifica a diferença, não estou restringindo o visual a uma capacidade de produção e compreensão especificamente linguística ou a uma modalidade singular de processamento cognitivo. Experiência visual envolve todo tipo de significações, representações e/ou produções, seja no campo intelectual, linguístico, ético, estético, artístico, cognitivo, cultural, etc. (SKLIAR, 1999, p. 11).

Nesse sentido, para as crianças surdas, o letramento, nesse caso, visual, precisa ser compreendido a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Segundo Reily (2003, apud BARBARA, 2016), os surdos percebem e se representam no mundo através do campo visual e gestual, confirmando, assim, que a significação não acontece, isto é, não é processada pela audição.

2 ESTRUTURAÇÃO INICIAL DO PROJETO

A pesquisa se propôs a investigar o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua a partir do uso da Língua de Sinais como base comunicativa em uma escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de Mariana-MG, que possuía dois alunos surdos incluídos nas séries iniciais do Ensino Fundamental 1. Entre vários aspectos que preocupam a Educação e os educadores surdos está a maneira de ensinar esses alunos a ler e escrever em uma outra língua – nesse contexto, a LP escrita. Nessa pesquisa desenvolveu-se uma investigação com perspectiva etnográfica, ou seja, que apresenta e traduz a prática da observação, da descrição e da análise das dinâmicas interativas e comunicativas.

Tendo início no mês de março do ano de 2016, o primeiro mês de trabalho foi dedicado ao embasamento teórico, considerando-se, portanto, a consulta bibliográfica como via de apropriação dos conhecimentos existentes. Fez-se necessário, inicialmente, estudar alguns autores para apreender os conceitos, modelos, princípios e diretrizes para a pesquisa, tais como Quadros (2010), Pereira (2009), Lacerda e Lodi (2009), Salles et al. (2004), entre outros, que nos alicerçaram durante toda a pesquisa. De fato, o trabalho diretamente com os alunos iniciou-se no mês de abril de 2016 e findou-se ao mês de dezembro do mesmo ano supracitado, e foram contabilizados 24 (vinte e quatro) encontros, organizados semanalmente e cumprindo a carga horária total de 60 (sessenta) horas.

Torna-se relevante explicitar que essa pesquisa foi realizada por dois alunos do curso de Letras, na modalidade Licenciatura em Língua Portuguesa, ambos inscritos no Projeto de Iniciação Científica em editais diferentes, sendo um aluno bolsista (Edital 9/2015 – PROBIC/FAPEMIG /UFOP) e um aluno voluntário (Edital 10/2015 – PIVIC-1S/UFOP 2016-17).

2.1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO: A ESCOLA E OS ALUNOS PESQUISADOS

É de grande importância destacar que, antes de conhecermos a escola em questão, foi realizado um mapeamento das escolas que ofereciam atendimento às crianças surdas

inseridas nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Mariana, e foi a Secretaria Municipal de Educação do município que indicou a escola e deu os devidos encaminhamentos para que a pesquisa se realizasse. Esclarece-se que se trata de uma escola da Rede Pública Municipal de Ensino e recebe alunos do ensino fundamental I até o ensino médio, e também do EJA (Educação de Jovens e Adultos). Possuía em média 200 (duzentos) funcionários e atendia a 1.500 (mil e quinhentos) alunos, subdivididos em três turnos. Dentre esses alunos, haviam 13 (treze) com necessidades educacionais especiais, sendo 2 (dois) surdos. Optou-se por desenvolver a pesquisa nesta escola devido à condição em que se encontravam os alunos surdos e por atender plenamente ao objetivo basilar do projeto, já que estavam inseridos nos anos iniciais do ensino fundamental 1 – período no qual a criança se encontra em pleno processo de aquisição da linguagem, desenvolvendo, portanto, as habilidades linguísticas.

Após os encaminhamentos, foram contatados os pais das crianças surdas para o consentimento sobre sua participação no projeto de pesquisa. As atividades da pesquisa foram realizadas em contraturnos.

Os alunos pesquisados cursavam a 3ª série do ensino fundamental 1, ambos com 9 anos de idade. Ressalta-se que o aluno 1 (A1) é alguns meses mais novo que o aluno 2 (A2). Esses alunos possuem o implante coclear e são filhos de pais ouvintes. Julga-se necessário frisar que o A1 possuía diagnóstico de TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), síndrome (conjunto de sintomas) caracterizada por distração, agitação/hiperatividade, impulsividade, esquecimento, desorganização, adiamento crônico, entre outros. Esse aluno fazia uso de medicação e psicoterapia, com o intuito de amenizar os efeitos da síndrome. Contudo, além da grade curricular regular exigida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ambos contavam com um intérprete em LS na sala de aula, diariamente, e recebiam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncionais (SRMF), o qual era realizado em dois encontros semanais, fora do horário de aula.

2.2 MATERIAIS E APLICAÇÃO

Primeiramente, faz-se necessário frisar a carência na produção de materiais pedagógicos específicos para uso com crianças surdas, haja vista que a Libras é uma língua que está em processo de desenvolvimento e estruturação, se comparada a outras

línguas da modalidade oral. Para a pesquisa foram utilizados alguns materiais desenvolvidos por outros pesquisadores da área que já aplicaram tais atividades e alcançaram resultados positivos. Dessa forma, outros materiais sofreram algumas modificações e foram adaptados para os alunos em questão.

No primeiro encontro com os alunos, foi realizada uma apresentação pessoal (em Libras), houve uma troca significativa e empática, todos se apresentaram. Optou-se por questionar dados básicos, tais como nome, idade e número de membros da família. O objetivo desse primeiro contato era conhecer pessoalmente os alunos pesquisados e tentar estabelecer uma boa relação, além de iniciar o processo de averiguação do nível de desenvolvimento na LS.

A partir das atividades que serão apresentadas abaixo, bem como a análise de todo o material coletado por meio das gravações em vídeos, obteve-se resultados que reforçam a importância da aquisição da LS o mais cedo possível, como afirma Quadros (2010, p. 19): “As crianças com acesso a língua de sinais desde muito cedo, desfrutam da possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances.”

Assim sendo, temos as seguintes categorias:

Categoria 1- Mapear o nível de conhecimento em Libras (atividades 1, 2 e 3)

Categoria 2- A construção de sentido com base no interesse pessoal (atividades 4, 5 e 6)

Categoria 3- A identidade surda (atividades 7, 8, 9 e 10)

Categoria 4- O contato com os livros (atividades 11, 12 e 13)

Categoria 5- O registro linguístico (atividades 14, 15 e 16)

Posto que este artigo se predispõe a discutir o letramento visual, modo imagético, como um recurso didático que auxilia crianças surdas na compreensão de uma narrativa textual, far-se-á um recorte com foco apenas em duas categorias. A seguir, a descrição e a análise das atividades realizadas com os alunos no decorrer da pesquisa, nas categorias 2 e 3.

CATEGORIA 2 – A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO COM BASE NO INTERESSE PESSOAL (ATIVIDADES 4, 5 E 6).

Atividade	Descrição	Resultados e discussões
4 – Exibição de desenho animado	Foi necessário utilizar o recurso multimídia: notebook, e baixar via internet o download de um desenho animado da Walt Disney intitulado “Pluto: passeio no zoológico ¹ ”. Nesse vídeo, o cachorro Pluto visita um zoológico e passa por diferentes situações engraçadas em contato com outros animais, os quais habitam o zoológico (vide anexo 4).	Visando a aproximação das atividades aos interesses dos alunos, foi possível observar que os alunos gostavam muito de cães e que o assunto era a base de grande parte das histórias relatadas nos encontros. A partir das atividades 4, 5 e 6, seguindo o interesse dos alunos, as atividades 5 e 6 foram, no entanto, realizadas pelos alunos com certa dificuldade de compreensão na proposta. Iniciava-se a ideia de apresentar uma narrativa aos alunos e esperava-se que eles compreendessem o processo de organização dos fatos na perspectiva de ser um texto narrativo não-verbal, contendo as três partes essenciais: começo, meio e fim. Porém, a atividade não alcançou o objetivo de forma plena. Foi possível observar que os alunos precisavam ter o máximo de recursos imagéticos para conseguir compreender algo.
5- Sequência lógica	Foram confeccionados, em cartolina, cartões com a impressão de uma sequência lógica, na qual as cenas apresentavam o personagem da Walt Disney: Pluto, em uma tentativa frustrada de tentar pegar uma borboleta, e, por fim, acaba caindo em um poço de lama. Essa sucessão de fatos segue uma ordem de acontecimentos gradativos (vide anexo 5).	
6- Contação de história	Foram confeccionados, em cartolina, cartões com imagens apresentando o personagem Pluto com expressões faciais bem marcadas, como raiva, alegria, curiosidade e desânimo, e também, contextualizando as cenas em diferentes circunstâncias (vide anexo 6).	

Categoria 3 – A identidade surda (atividades 7, 8, 9 e 10).

Atividade	Descrição	Resultados e discussões
7- Vídeo em Libras	Exibição do vídeo “O homem que queria ser cachorro”, de Nelson Pimenta ² . Tencionava-se que, a partir	Essas atividades foram de grande relevância para o projeto. Objetivou-se proporcionar aos alunos um contato

¹ Disponível em <https://youtu.be/J44GLA7-6HM>.

² Disponível em <https://youtu.be/UvQnMwF6-gM>.

	da exibição desse vídeo, os alunos tivessem contato com uma narrativa em Língua Brasileira de Sinais, sendo essa narrativa feita por um surdo adulto (vide anexo 7).	maior com a comunidade surda e estimular o processo de construção da identidade surda. Optou-se por exibir um vídeo com uma narrativa em Libras. O vídeo foi desenvolvido por um surdo adulto que possui domínio da L1 e, portanto, consegue realizar uma reflexão metalinguística acerca da própria língua.
8- Interpretação do vídeo em Língua de Sinais	Para esse momento, dois surdos adultos foram convidados a participarem da atividade, em dias alternados. Nesses dias, os surdos em questão fizeram sua interpretação da história. Os alunos filmaram e observaram e, em seguida, foram convidados pelos surdos adultos a participar da interpretação. Tencionava-se proporcionar uma interação significativa dos alunos com seus pares linguísticos.	Este fato é de extrema importância no processo de aquisição de uma língua: conseguir refletir acerca das possibilidades de uso da língua só é possível quando a L1 está plenamente desenvolvida.
9- Sequência lógica do vídeo	Foram impressas gravuras em papel cartão, e nessas imagens havia partes da história contada por Pimenta. A proposta era que os alunos montassem a sequência lógica dos fatos respeitando a ordem do vídeo assistido e, a partir dessa montagem, refletissem sobre o processo de organização dos fatos na perspectiva de ser um texto narrativo e contendo as três partes essenciais: introdução, desenvolvimento e conclusão. Todo o processo foi realizado por meio de sinais e recursos visuais (vide anexo 8).	Contudo, apenas a exibição desse vídeo não foi suficiente para despertar essa reflexão nos alunos. Em um segundo momento, dois surdos adultos participaram da aula. Apoiando-se na premissa que aos alunos tivessem trocas linguísticas com usuários reais da língua, favorecendo a constituição de um referencial linguístico. Haja vista que os pesquisadores são ouvintes e, portanto, não fazem uso da Libras como base comunicativa.
10 – Vídeo: A transformação de Jacob em Lua Nova – Saga Crepúsculo	Com o intuito de estimular e contribuir para o processo de interpretação de uma das cenas do vídeo de Nelson Pimenta, optou-se por apresentar aos alunos a cena em que há transformação do personagem Jacob em um lobo, explorando, dessa forma, os aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica (vide anexo 9).	Todavia, para contribuir efetivamente com o processo de interpretação e significação da narrativa, não foi suficiente a entrada dos surdos adultos. Houve uma tentativa de relato da narrativa por meio de uma sequência lógica impressa em papel (vide atividade 9), mas foi a partir da atividade 10, com a apresentação de outros elementos semióticos, que os alunos começaram a compreender melhor a proposta de atividade.

3 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Kleiman (2007) afirma que projetos de letramento e planos de atividades que visam ao letramento do aluno constituem

(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. (p. 16).

A princípio, nos primeiros encontros, definiu-se a importância de mapear o nível de competência e uso da LS por esses alunos. Dessa forma, foram desenvolvidas atividades básicas, como apresentação do nome próprio e identificação de cores, animais e alimentos através de jogos da memória, cartilha de cores, desenhos para colorir e a simples interação, em sinais, nos encontros. Esclarece que os resultados dessa interação não eram satisfatórios e notou-se o uso incorreto da LS, a rigidez quanto aos parâmetros da língua, não compreendendo a língua num lugar discursivo e sim apenas na representação de sinal/palavra. Neste artigo não se discute a aquisição e o uso da Libras por essas crianças, apenas relata que os alunos pesquisados não apresentam domínio da LS, ou seja, o uso desta não correspondia ao processo de aquisição linguística conforme especifica Quadros (1997) e Pereira (2009).

Salienta-se, que essas crianças surdas frequentavam a sala de recursos e, na sala de aula, tinham intérprete de Libras como suporte para participação e permanência no espaço. Durante as interações, foi possível identificar que os alunos gostavam de cães e, que eles tinham em casa, contudo ao questionarmos os nomes dos cães, percebemos que os alunos não sabiam os nomes próprios que cada animal possuía. Observou-se que seria interessante apresentar mais elementos que remetesse à essa temática. Assim, para aproximar as atividades aos interesses dos alunos e estimulá-los à participação, optamos por histórias que envolviam esse animal. E como os alunos apresentavam pouco recursos linguísticos tanto para a LS quanto para a LP, fez-se a escolha de inserir elementos visuais, isto é, histórias em quadrinhos com a figura do cão como protagonista, que utilizam apenas a imagem e apresentam narrativas com início, meio e fim (atividades 4, 5 e 6 descritas em detalhe no item 1.3).

Porém, as atividades 5 e 6 foram realizadas pelos alunos com certa dificuldade de compreensão na proposta. Não foi alcançado o objetivo de forma plena e foi possível observar que os alunos precisam ter o máximo de recursos imagéticos para conseguirem compreender algo.

Para Strobel (2009, p. 41), experiência visual significa a utilização da visão, em “substituição total à audição”, como meio de comunicação. Dessa experiência visual surge a cultura surda representada pela língua de sinais pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo, de entrar nas artes e no conhecimento científico e acadêmico. Para Skliar (2001), a experiência visual está para além das questões linguísticas e representa todo e qualquer tipo de significação como indivíduo, grupo e

cultura e exemplifica quando relata que os surdos usam apelidos ou nomes visuais, metáforas, piadas e imagens visuais. A surdez é um sujeito visual, e a prática da família e da escola não privilegiam a experiência visual.

Lebedeff (2010) apoia-se em Padden; Humphries (2003) para relatar que os surdos só se percebem surdos quando entram numa escola de surdos, predominada por surdos, com diferenças quanto a gêneros e faixa etária. A criança surda filha de pais ouvintes não conhece os valores culturais ligados à LS. Ela não sabe usar o recurso visual como suporte para sua interação com o meio, as estratégias visuais de leitura e compreensão do mundo. A autora conclui que a interação cultural, desse modo, dá-se sob o modelo do ouvinte (p. 178).

A partir da atividade 6, optou-se por buscar um material com proposta mais próxima e fiel à realidade linguística e que trouxesse uma representação fiel da LS e pelo uso de seu par linguístico. Essas atividades foram denominadas “A identidade surda” (Categoria 3, atividades 7, 8, 9 e 10, descritas no item 1.3). Essas atividades foram de grande relevância para o projeto. Objetivou-se proporcionar aos alunos um contato maior com a comunidade surda e estimular o processo de construção da identidade surda. Optou-se por exibir um vídeo com narrativa em Libras. O vídeo foi desenvolvido por um surdo adulto que possui domínio da LS e, portanto, consegue realizar uma reflexão metalinguística acerca da própria língua.

Mantendo-se o propósito de o protagonista ser um cão, tencionava-se que, a partir da exibição desse vídeo, os alunos tivessem contato com uma narrativa em Libras, sendo essa narrativa realizada por um surdo adulto. Assim, apresentou-se o vídeo “O homem que queria ser cachorro”, de Nelson Pimenta.

Fato importante a relatar é que apenas a exibição desse vídeo não foi suficiente para despertar o uso e a reflexão nos alunos quanto à LS. Em um segundo momento, adultos surdos foram convidados a participar dos encontros. Objetivava-se que esses surdos recontassem a história do vídeo e pudessem interagir com as crianças surdas e, assim, dessem a oportunidade de observar o nível de compreensão da história narrada em sinais. Notou-se, num primeiro momento, que as crianças surdas não assimilaram a LS desses adultos e, por diversas vezes, o adulto surdo teve que utilizar de estratégias corporais para se fazer compreender.

O resultado da participação dos adultos surdos não correspondeu às expectativas dos pesquisadores. Quando se iniciou a atividade em que os alunos sinalizavam a história em Libras, notava-se que faltavam elementos linguísticos e discursivos para que esses

pudessem relatar a compreensão da história. Com o intuito de estimular e contribuir para com o processo de interpretação de uma das cenas do vídeo do Nelson Pimenta, optou-se por apresentar aos alunos a cena em que há transformação do personagem Jacob em um lobo (personagem do filme Crepúsculo), explorando, dessa forma, os aspectos imagéticos da linguagem cinematográfica. Enfim, foi a partir dessa atividade, com a apresentação de outros elementos semióticos, que os alunos começaram a compreender melhor a proposta de atividade.

Lebedeff (2007) afirma que, no caso das crianças surdas, sabe-se que a barreira de comunicação entre elas e sua família dificulta a realização das práticas sociais de letramento. Assim, faz o seguinte apontamento:

(...) no período que a criança ouvinte começa a aprender a ler, ela já possui uma fluência conversacional em sua língua nativa e pode ser ensinada a transferir este conhecimento para a leitura. Já criança surda não chega na escola com as mesmas habilidades de formação de sentenças, vocabulário e conhecimento de mundo como as ouvintes. Ou seja, chegam à escola sem uma base linguística e com poucas experiências em práticas sociais de leitura e escrita e, apesar desta situação, são tradicionalmente ensinadas a aprender a estrutura linguística da língua oral, fala, leitura, e, muitas vezes Língua de Sinais, tudo ao mesmo tempo. (LEBEDEFF, 2007, p. 2).

Entretanto, Lebedeff (2010) faz a seguinte reflexão: “não basta ser surdo para ‘ler’ a imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias” (p. 179). Estratégias de relacionar a imagem e fazer uso dela são desenvolvidas nos grupos sociais, no caso da surdez, entre seus pares linguísticos. Para ler o texto imagético é importante ter o conhecimento do contexto ao qual ele pertence. Assim, para o letramento visual, são necessárias práticas que estimulem a compreensão dessas imagens construídas na escola ou fora dela.

Kress (2010) afirma que, para entender os aspectos em que um texto está representado (visual/escrito/oral), deve-se seguir uma orientação específica de escolha de uma tal dada circunstância, embora diferentes critérios de escolha de um mesmo texto (visual/escrito/oral) possam representar diferentes significações para determinada ação e público. Assim, todo significado, visual ou escrito, está implicado no contexto de uso, referenciado pelo uso social.

Barbosa (2016) busca em Reily (2003) que “aprender a perceber as interfaces dos signos, compreender o humor e o absurdo na imagem, pode servir mais tarde como ponte para fazer o mesmo na segunda língua” (p.179), e continua: “a figura visual, tanto a

representação abstrata quanto a figurativa ou pictográfica, traz consigo o potencial de ser aproveitada como recurso para transmitir conhecimento e desenvolver raciocínio.” (p.169).

Dessa forma, fica evidente que o letramento visual para crianças surdas é um recurso que deve ser implementado nas práticas pedagógicas, podendo ser utilizadas como estratégias de pré-leitura. De acordo com Lebedeff (2010), os educadores deveriam refletir quanto às imagens visuais e a como podem contribuir para o conhecimento. A imagem é “recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento” (LEBEDEFF, 2010, p.180).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas em todo o material coletado, bem como as observações realizadas ao longo dessa pesquisa, pode-se concluir que é fundamental garantir à criança surda o acesso à LS o mais cedo possível, apoiada, constantemente, aos recursos visuais, os quais irão fornecer condições para que ela possa refletir acerca da própria língua e corrobora de modo a adquirir sua L2, neste caso, o Português em sua modalidade escrita.

Tavieira e Rosada (2013) pondera que o uso da linguagem visual e das modalidades da forma visual que denotam as características da visualidade é uma *questão de sobrevivência* dos surdos, dos seus costumes e do compartilhamento de práticas desses sujeitos em comunidade, haja vista que compartilham do mesmo código de formação.

Para Kleiman (2007), ensinar um grupo de crianças a ler ou escrever uma receita ou um rótulo sem ter construído um contexto que justifique sua leitura ou sua escrita em atividades que poderiam perfeitamente ser feitas com outros textos produz o efeito de uma tarefa sem sentido e, portanto, muito mais difícil do que aprender (p. 18).

Assim, ao defender a alfabetização e o letramento como uma perspectiva funcional, isto é, numa função social para a leitura e para a escrita, devem-se considerar as razões e os usos da escrita e da leitura na comunidade do aprendiz, pois é relevante para os aspectos funcionais da aprendizagem da língua escrita. Tem-se que ponderar as práticas sociais da escrita em diferentes sociedades e/ou diferentes grupos de uma mesma cultura. Dessa forma, negar ao surdo sua condição ao campo visual é desconstituí-lo como

sujeito e não reconhecer os caminhos que lhe proporcionam chegar ao uso da escrita, a partir de como se significa perante o contexto social e se alcança o entendimento da representação social de uma língua escrita, a LP como segunda língua.

REFERÊNCIAS

- ALBRES, N. A. *Português... eu quero ler e escrever: material de didático para usuários de libras*. São Paulo: IST, 2010.
- BARBOSA, E. R. A. “Navegando no universo surdo: a multimodalidade a favor do ensino de português como Segunda Língua em um curso EAD”. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da UFMG/FALE, 2016.
- CAMPELLO, A.R.S. “Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos”. In: *Estudos Surdos II*. (Org). QUADROS. R.; PERLIN, G. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.
- GESSER, A. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.
- GESUELI, Z. e MOURA. L. “Letramento e surdez: a visualização das palavras”. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v.7, n.2, p.110-122, jun. 2006.
- KLEIMAN, A. “Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, A (Org). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- _____. “Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna”. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.
- KRESS, G. A. “Social – Semiotic Theory of Multimodality”. In: *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. USA and Canada: Routledge, 2010.
- KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. *A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. Uma escola, duas línguas*. (Org.) LACERDA, C. B. F.; LODI, A. C. B. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.
- LEBEDEFF, T. B. “Alternativas de letramento para crianças surdas: uma discussão sobre o shared reading program”. UPF – GT: *Educação Especial / n. 15*. 2007 Agência Financiadora: CAPES
- _____. “Aprendendo a ler ‘com outros olhos’: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos”. *Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [36]: 175 - 195*, maio/agosto 2010.
- LODI, A.C.B. “A leitura como espaço discursivo de construção de sentidos: oficinas com surdos”. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. PUC-SP, 2004.
- PEREIRA, M.C.C. *O papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos*. Secretaria da Educação, CENP/CAPE-SP, 2009.
- QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. *Língua de Sinais: instrumento de avaliação*. Porto Alegre: Editora Artmed. 2010.
- SALLES, H.; FAULSTICH, E.; CARVALHO, O.; RAMOS, A. *Ensino de língua portuguesa para surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.
- SOARES, M. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Editora Contexto. 2017, 7ª ed.

- ROJO, R. H. R. “Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gênero do discurso?” In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- _____. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999, 2ª ed, 2v.
- _____. “Perspectivas políticas e pedagógicas da educação bilíngue para surdos”. In: SILVA, S.; VIZIM, M. *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.
- STROBEL, K. *As imagens do outro sobre a cultura surda*. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.
- TAVIEIRA, C. e ROSADA, L. “Por uma compreensão do letramento visual e seus suportes: articulando pesquisas sobre letramento, matrizes de linguagem e artefatos surdos” In: *Espaço*, n.39, jan./jun. Rio de Janeiro, 2013.

Data de recebimento: 28/11/2019
Data de aprovação: 29/01/2020