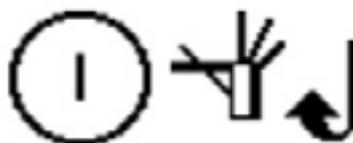


O LETRAMENTO VISUAL EM MATERIAIS DIDÁTICOS BILÍNGUES PARA SURDOS: ESCOLHAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR SURDO

The Visual Literacy in Bilingual Materials for Deaf people: Pedagogical Choices and Practices of the Deaf teacher



Talita Nabas Tavares¹



Camila Höfling²



¹ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; talita.nabas@estudante.ufscar.br

² Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, São Carlos, SP, Brasil; camilahofling@ufscar.br

RESUMO

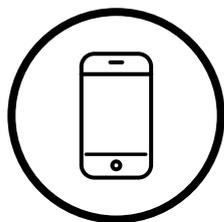
Este texto apresenta parte da pesquisa em Dissertação de Mestrado (Tavares, 2024), promovendo reflexão do papel do professor Surdo na educação de Surdos. A partir de teóricos como Quadros (2011), Rocha & Nascimento (2019), entre outros, procurou-se entender o ensino bilíngue para crianças Surdas na Educação Básica, além de conceitos relacionados à aquisição e aprendizagem de língua (L2), iconicidade dos Sinais, uso de Insumo, e ao processo de aprendizagem do português a partir da Libras enquanto língua de instrução. A partir da metodologia da pesquisa-ação, analisamos nossa própria prática pedagógica ao repensar sobre nossos desafios e problemáticas neste contexto específico de ensino de português para Surdos. Por fim, consolidamos a validade dos materiais didáticos bilíngues para Surdos (doravante, MDBS) e suas ramificações que trazem o Letramento Visual como uma possibilidade no ensino-aprendizagem de alunos Surdos, aproximando-se de um contexto visual tal qual pessoas Surdas veem e sentem o mundo.

Palavras-Chave: Letramento Visual; Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos; Educação de Surdos; Ensino Bilíngue.

ABSTRACT

This text presents part of Master's Degree research (Tavares, 2024), reflecting about the Deaf teacher's role in Deaf Education. Based on the studies of Quadros (2011), Lebedeff (2017), Rocha & Nascimento (2019), we searched to understand the bilingual education for Deaf children in Primary School, besides concepts related to L2 learning and acquisition, to iconicity of Signs, to the use of input, and to the process of learning Portuguese from Libras as the language of instruction. Using research-action methodology, we analyzed our own pedagogical practice when thinking over our own challenges within this specific context of teaching Portuguese to Deaf people. Finally, we consolidated the validity of bilingual materials for Deaf people (MDBS) and their ramifications that take the Visual Literacy as a possibility in the teaching-learning process for Deaf students, reaching a visual context similar to how Deaf people see and feel the world.

Keywords: Visual Literacy; Bilingual Materials for Deaf people; Deaf Education; Bilingual Education.



**LEIA EM LIBRAS ACESSANDO O
QR CODE AO LADO OU O LINK**
<https://youtu.be/YigzqbSKEHA>



Introdução

Um dos grandes desafios em apresentar nossa³ pesquisa de Mestrado nesse texto é tentar nos aproximar ao máximo de todo o caminhar realizado durante os quase três anos de estudo e de intensivas reflexões a respeito da Educação de Surdos⁴ e do Ensino de Português como L2.

De fato, trabalhar com o ensino de língua portuguesa para Surdos é, no mínimo, desafiador e, mais do que isso, para muitos pode parecer um contexto bem restritivo e específico. Certamente, ensinar em uma escola bilíngue para Surdos é, de certa maneira, trabalhar de modo bem específico, somando-se à necessidade de ensinar português em Libras como segunda língua para alunos Surdos.

³ Ao longo do texto, usaremos o pronome 'nós' como plural de modéstia, entretanto, sempre referindo-se à primeira autora deste artigo - Profa. Ms. Talita N. Tavares. A segunda autora teve sua atuação como orientadora de Mestrado.

⁴ Durante todo o texto, optamos por marcar o termo "Surdo" com letra maiúscula, pois entendemos que, ao não adjetivarmos o aluno, damos a ele condição de Sujeito autônomo e capaz de criar seus próprios conceitos e conexões.

A princípio, algo que acreditamos ser muito importante é a questão de nossa especificidade enquanto pessoa Surda, identidade que construímos a partir da Surdez, diagnosticada aos 4 anos, sendo uma “condição” que foi sendo validada e aceita ao longo do tempo.

Partindo do pressuposto de que ensinamos como aprendemos e, acreditando que tal pressuposto, de certa maneira, condiz com a verdade, de fato, aprendemos o que vemos, ou seja, são nossos exemplos que formam quem somos. A partir desse questionamento, chegamos ao princípio norteador de nossa reflexão na pesquisa de Mestrado: Com quem o Surdo aprende?; Quem ensina ao Surdo?.

Foi com tais indagações que iniciamos nossa pesquisa, almejando entender melhor todo o processo de educação bilíngue, tentando observar os agentes que eram tão citados em artigos, pesquisas e em estudos até então.

Ainda baseando-nos na máxima do aprender pelo exemplo, seguia nossa intuição, ou seja, para aprender precisaria entender quem ensinava, por isso a escolha em registrar as práticas e escolhas pedagógicas dos professores Surdos e compreender que, assim como esses mesmos professores ensinavam, todos eles também continuavam de certa forma seu processo de aprendizagem. Portanto, entender a vivência do professor Surdo e suas especificidades como profissional docente é também evidenciar sua trajetória, sua marca como pessoa e valorizar sua singularidade como Ser Surdo.

Aprender a ver, uma das características mais simples e bonitas do professor Surdo, ouvir com os olhos e falar com as mãos, é compreender a complexibilidade do pensamento Surdo, é ver por imagens, conceitos que só poderiam ser construídos com os sons, é também construir sentidos. Outra característica fundamental do professor Surdo é a capacidade de criar conexões e estabelecer sentidos linguísticos e metalinguísticos a partir de suas práticas e teorias didáticas tanto em PL2 como em Libras, o que lhe garante uma atuação mais singular e assertiva.

O professor Surdo apresenta não só a Cultura Surda, mas também a Libras, a construção de identidade e outras características do processo de ensino-aprendizagem e da formação das pessoas Surdas. Toda essa singularidade acontece por meio da interação com o aluno Surdo, ambos com a mesma língua, em paridade com as suas vivências, contribuindo para a autoestima deste aluno e seus benefícios culturais.

Possibilitando várias interações fundamentais para que a criança surda realize durante a dialogia múltiplas leituras e interpretações que a levam a descobertas de sentidos nos enunciados produzidos pelo professor em sua língua natural - Libras e a motivem a realizar reflexões/ transferências metalinguísticas sobre o ensino de conteúdos permeados pela Língua Portuguesa (L2) (Lacerda & Martins, 2013, p. 41).

Com o aprender pelo exemplo, essa interação para a criança Surda sobrepõe-se à hierarquia da Libras e transpõe os marcadores de espaços, L1 e L2, em que ambas fazem parte da interação, e a partir dessa interação é possível a construção de sentidos, motivando não apenas quem aprende, mas também quem ensina.

Na rotina escolar, essas questões dos sujeitos professor e aluno, de fato, precisam fazer sentido. Assim, a presença do professor Surdo ajuda na permanência da Libras como



língua de instrução e L1 do aluno, em que o primeiro contato com o conteúdo se realiza nessa língua de origem, facilitando a compreensão do conteúdo.

Sendo assim, todo o processo garante não só para o aluno, mas também para o professor, maior autonomia na construção e no domínio de ambas as línguas, contribuindo para uma construção de ensino-aprendizagem de português como L2 (PL2) mais significativa.

É importante destacar a dualidade do contexto da escola bilíngue para Surdos, e compreender o que de fato ensinamos e aprendemos nesse espaço. Quando nos referimos à Libras e à língua portuguesa, estamos nos referindo a línguas que possuem modalidades distintas, oral e espaço - visual.

Outro fator importante que consolidamos e defendemos na pesquisa em relação ao ensino bilíngue de Surdos é a presença de profissionais Surdos na escola, principalmente de professores Surdos, o que gera neles mesmos e nos alunos um sentimento de pertencimento e reconhecimento, uma vez que o professor Surdo se torna não apenas modelo linguístico do Surdo em Libras, mas também um modelo a ser seguido em LP.

A valorização do professor Surdo e sua formação é muito importante, pois como ele compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos Surdos, poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo. Pode colaborar também para a constituição da individualidade, possibilitando uma internalização de conceitos e conhecimentos já mediados pelo seu par/outro Surdo, favorecendo assim uma aprendizagem adequada para o favorecimento de processos de interação e aprendizagem (Lacerda & Martins, 2013, p. 43).

Portanto, não se trata de uma rivalidade entre professores Surdos ou professores ouvintes, ou uma competição de quem tem mais valor, na verdade, nossa intenção é pontuar o quanto a presença do professor Surdo é importante e pode contribuir para um ensino mais assertivo na educação de Surdos.

Para isso, é importante reforçar minha condição enquanto professora, pesquisadora Surda, que influencia esta pesquisa no olhar e considerações aqui apresentadas, pois não se tratam meramente de resultados de leituras e pesquisas vinculados ao tema, mas são parte de um viver mais próximo e empoderado do Ser Surdo.

Apontamos, dessa forma, a consistência do tema, assim como sua relevância técnico-científica inovadora, original e insurgente, possibilitando maior aprimoramento epistemológico sobre a produção de Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos (doravante, MDDBS⁵) de cunho pedagógico para o desenvolvimento da leitura e da escrita de crianças Surdas. Reforçamos ainda que tais reflexões são direcionadas ao público Surdo usuário da Libras.

1 Características da pesquisa de Mestrado

No contexto atual da escola pública bilíngue, parte considerável dos recursos e materiais disponíveis ainda se encontra em Língua Portuguesa, pouco atendendo às

⁵ MDDBS: Nesse texto, optamos por nomear os Materiais Didáticos analisados como “Materiais Didáticos Bilíngues para Surdos” (MDDBS), como forma de diferenciá-los dos demais MDs encontrados no mercado para esse público. Ao longo do texto, detalharemos tais diferenças.

necessidades do aluno Surdo.

Inseridos nessa realidade, propusemos como pesquisa de Mestrado a investigação e discussão de atividades e materiais didáticos que, uma vez elaborados por nós, professores (de) Surdos, e aplicados em nossa prática docente, possam ser manuseados, observados, repensados e, posteriormente, apresentados no decorrer deste trabalho como opção e recurso para o ensino de português como L2 a alunos Surdos.

Além da apresentação e discussão dos MDBS, analisamos também os dados e considerações resultantes de um curso de extensão na modalidade EaD, no qual professores e profissionais de Libras, atuantes no ensino de alunos Surdos usuários da Libras, tiveram a possibilidade de conhecer nossos MDBS, discutir sua aplicabilidade em sala e contribuir para sua validação.

Vimos então que, a partir das reflexões acima apresentadas, nosso intuito maior foi fomentar a reflexão e incentivar a discussão de alguns pontos que entendemos como relevantes no ensino de línguas. Foram eles:

- Como sequências didático-pedagógicas de ensino de PL2, planejadas a partir de um contexto bilíngue em uma perspectiva visual, experimental e sensorial, podem ser concretizadas por meio da elaboração e do desenvolvimento de materiais didáticos bilíngues para Surdos?
- Como o letramento visual, presente em materiais didáticos bilíngues para Surdos, pode influenciar as escolhas e práticas pedagógicas do professor Surdo?

De certo modo, vimos que tais perguntas foram em parte respondidas, mas ainda há um longo caminho a ser trilhado, pois entendemos que a ausência de MDBS elaborados pra a educação de Surdos, e a dificuldade da elaboração de plano de aulas, currículo e outras ferramentas que orientam o ensino de PL2, são fatores significativos e precisam ser considerados.

Neste artigo, traremos parte da discussão teórica realizada na pesquisa, bem como a análise de alguns dos MDBS que foram apresentados e discutidos durante a realização do curso de extensão.

2 O professor Surdo e o uso de MDBS

Hoje, na cidade de São Paulo, município no qual estamos inseridos, já há uma geração de profissionais Surdos, falantes de Libras e atuantes no ensino da Libras que são subaproveitados na realidade das escolas paulistanas identificadas como ‘bilíngues’, mesmo estando aptos e atendendo às formações técnicas e pedagógicas que este tipo de atuação exige. Ou seja, ainda que o Surdo se instrumentalize e esteja apto para atuar como professor Surdo, há ainda certa preferência pelos profissionais ouvintes.

A consequência deste fato é um prejuízo em relação às perspectivas teórico-metodológicas e à prática do bilinguismo (cuja discussão será retomada mais detalhadamente), impactando nos modos como crianças Surdas aprendem ou deixam de aprender o português como segunda língua. Mesmo sendo comum encontrar Surdos



formados em Pedagogia, Letras-Libras, Matemática, História, Educação Física, dentre outros cursos, ainda é exceção a atuação destes profissionais como professores regentes nas escolas da Educação Básica. Os Surdos nas escolas bilíngues ainda atuam como Instrutores⁶, que têm um papel diferente do professor.

A própria nomenclatura de 'Instrutor Surdo', conforme os instrumentos legais que regulamentam a função na cidade de São Paulo, é bastante questionável, posto que essa distinção técnica entre professor e instrutor delimita espaços de atuação e visa subcategorizar o profissional Surdo que atua na Educação Básica, uma vez que, para o ensino de língua portuguesa como L2, não há a categoria 'instrutor ouvinte', estabelecendo um contínuo comparativo entre a atuação dos dois profissionais.

O fato é que as próprias Portarias governamentais ainda limitam o profissional Surdo a um papel coadjuvante no ensino do aluno Surdo, vendo-o apenas como instrutor e não como professor formado e capacitado para o ensino escolar.

A utilização da nomenclatura "instrutor surdo" na contratação de educadores surdos em algumas redes públicas de ensino coloca em evidência a manutenção de uma visão preconceituosa em relação às pessoas Surdas e à língua de sinais. A subsistência da ideia de incapacidade do Surdo e da instrumentalização da língua de sinais, embutidas na ideia de um "instrutor de Libras", é ainda uma realidade na educação dos Surdos (Rocha & Nascimento, 2019, p. 11).

A simples concepção de incapacidade já torna, no mínimo, tal pensamento atroz em relação ao sujeito Surdo, pois a surdez em nada o impede de ensinar e aprender. Tais dificuldades em relação à presença de professores Surdos nas escolas bilíngues fazem com que esse ensino ocorra de maneira unilateral, ora apenas em Língua de Sinais, ora apenas em Língua Portuguesa, e que o bilinguismo tanto almejado por diversos defensores deste contexto educacional ocorra em segundo plano.

Os sujeitos Surdos seriam tão bons ou até melhores professores de Surdos quanto os ouvintes por terem fluência em língua de Sinais, bem como por identificarem-se culturalmente com os Surdos (Rangel, 2012, p. 223).

É notório que ainda haja um falso pensamento de que a educação bilíngue só ocorra no ensino da Libras enquanto L1 e que sua importância prevaleça em relação à Língua Portuguesa enquanto L2.

Neste sentido, nosso trabalho é diretamente ligado ao uso de MDBS no contexto do ensino e da aprendizagem de línguas, com vistas a questionar, entender e analisar o *modus operandi* das escolhas e práticas pedagógicas⁷ do professor Surdo em escolas bilíngues enquanto espaços efetivamente sinalizantes.

O essencial é entender qual caminho o professor Surdo percorre, e como acontece

⁶ Para mais informações sobre os cargos no contexto educacional bilíngue, recomenda-se a leitura do Decreto n. 52.785, de 10 de novembro de 2011. Disponível em: <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011> Acesso em: agosto 2023.

⁷ As escolhas e práticas pedagógicas dos professores têm o objetivo de ajudar o aluno a construir seu conhecimento. São soluções encontradas pelo professor para extrair o melhor aproveitamento do aluno Surdo, ajudando-o a aprender e a fixar o conteúdo que foi ministrado.

essa interação, influência e espelhamento do modelo Surdo, entender como esse professor conduz suas escolhas e práticas pedagógicas sem se preocupar com limites ou com a possibilidade de simplificar esse ensino, mas transformá-lo em desafios que se sobrepõem com a necessidade de desenvolvimento e aplicação de MDs.

A valorização do professor Surdo e sua formação é muito importante, pois como ele compartilha a língua e a vivência da surdez com seus alunos Surdos, poderá ocupar um lugar privilegiado e bastante enriquecedor para o processo de interação e produção de significações em relação ao mundo (Lacerda & Martins, 2013, p. 43).

Lacerda e Martins (2013) aproximam-se de um olhar mais atento ao modelo do professor Surdo, o que entendemos também ser um fator importante na educação de Surdos. Na verdade, ensinamos como aprendemos, e aprendemos o que vemos, portanto, na prática, o professor Surdo constrói suas escolhas e metodologias de ensino a partir da vivência já percorrida até o momento da docência. Isso pode diferenciar o percurso desse professor Surdo, uma vez que ele pode ter estudado ou não numa escola bilíngue, em qual momento da vida ele adquiriu a Libras, se esse professor tem conhecimento da PL2 e qual influência essa segunda língua ocupa em sua rotina. Todos esses fatores são elementos determinantes que influenciam o professor Surdo no modo como ele aplica seu conhecimento, e escolhe suas estratégias para o ensino de alunos Surdos.

Seguramente, a vivência do aluno Surdo também deverá ser considerada no momento da elaboração dos MDs. No caso dos MDs escolhidos para análise na pesquisa de mestrado, havia uma diferenciação dos objetivos já programados na aplicabilidade dos materiais apresentados.

3 MDs, o Letramento Visual e a iconicidade

Muito já se avançou cientificamente nos estudos Surdos, ainda assim, ao refletir sobre a realidade encontrada hoje nas escolas bilíngues, trazemos em nossa discussão vários pontos que precisam ser revistos e reavaliados. Uma das questões que tem ganhado especial interesse diz respeito à produção e desenvolvimento de MDs neste contexto educacional específico.

Nosso foco é o ensino de português como L2, então nossa preocupação está na elaboração, no uso e na aplicabilidade de MDs que de fato auxiliem no ensino de PL2. Outro fator importante é entender o que são e como se caracterizam os MDs e se os MDs analisados neste trabalho são de fato MDs para ensino de PL2 para Surdos.

Santos (2020, p. 23) afirma que “[...] os materiais didáticos podem ser qualquer coisa empregada por professor e alunos para facilitar a aprendizagem”. Partindo de tal afirmação, entendemos que o professor tem o poder de transformar muitos ‘materiais’ em MDs. Paralelamente, entendemos que, sendo assim, o professor Surdo também detém a mesma habilidade.

De certo modo, olhar para algo a fim de defini-lo como MD pode parecer um tanto ousado, mas, se durante nossa prática pensarmos em materiais simples, singulares, tal afirmação pode parecer um tanto quanto plausível dentro de sala de aula. Ou seja, uma

simples impressão em papel A4 pode se tornar um maravilhoso recurso, caso sua função e uso sejam reconduzidos e repensados.

O olhar do professor é o elemento-chave no processo de elaboração de materiais didáticos, pois, ao observar determinado objeto (também músicas, filmes, livros, textos, fotos, propagandas, entre outros), consegue perceber sua utilidade no contexto de sala de aula (Santos, 2020, p. 23).

De fato, o professor é agente fundamental para que todo material possa ter outras funções e objetivos a partir de critérios e conteúdos apresentados aos alunos. Por isso, cabe ao professor compreender e assimilar em qual contexto cada material pode ou deve ser usado.

Além disso, é possível ainda que o professor use não apenas os materiais e objetos, mas também contextos e atividades interculturais e plurilíngues a fim de propor uma maior gama de possibilidades durante o processo de ensino-aprendizagem. Assim também ocorre com o professor Surdo, uma vez que, sendo capaz de construir conexões entre materiais, contextos e língua, tais recursos ganham um valor mais elevado em relação a outras escolhas feitas por professores ouvintes.

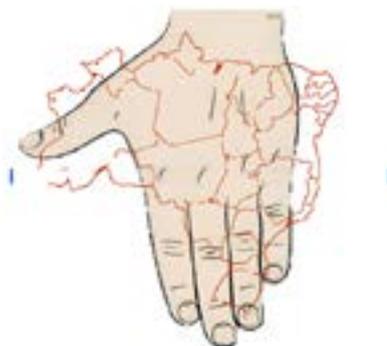
Durante toda a pesquisa, tentamos considerar todos esses fatores, atrelados a nossa prática. Nossa intenção foi apresentar aos profissionais bilíngues situações, atividades e materiais práticos para o ensino de PL2 e adequá-los ao contexto bilíngue da educação de Surdos.

Em nosso entendimento, MDs são todos os materiais e recursos utilizados pelo professor no processo de ensino e aprendizagem. Consideramos, então, o uso do termo MDs, com o qual nomeamos nossos materiais, considerando os fatores acima apresentados. Dentre os muitos recursos utilizados para o desenvolvimento de MDs, os 'classificadores' se apresentam como um recurso de extrema importância: Classificadores, em Libras, são recursos importantes na sinalização. É a partir deste recurso que a visualidade da língua acontece em situações específicas, de acordo com cada usuário, mas acreditamos que o professor, e principalmente o professor Surdo, utiliza tal recurso de maneiras bem singulares.

Trazemos, neste momento, a título de exemplificação, uma situação que representa como um recurso pode se tornar parte integrante de MDs. Certa vez, em conversa com um instrutor Surdo⁸ sobre as estratégias de ensino do Surdo, falávamos sobre o uso de Classificadores. Em nossa conversa, ele me ensinava a usar o dorso da mão para representar o mapa do Brasil, como ilustrado na Figura 1, surpreendendo-me com a possibilidade de uso de um recurso tão simples e tão visual. De fato, se pensarmos no dorso da mão direcionada para baixo, temos alguns marcadores similares ao mapa. A região superior representando o Norte, as pontas dos dedos representando a região Sul, e o polegar marcando o Sudeste (São Paulo, Rio de Janeiro).

⁸ As escolhas e práticas pedagógicas dos professores têm o objetivo de ajudar o aluno a construir seu conhecimento. São soluções encontradas pelo professor para extrair o melhor aproveitamento do aluno Surdo, ajudando-o a aprender e a fixar o conteúdo que foi ministrado.

Figura 1: Mapa do Brasil - uso de classificadores



Compreendemos que, na Libras, a apropriação de uma sinalização mais icônica auxilia na educação de Surdos. Por exemplo, os Sinais das Américas têm uma representatividade bem significativa do uso da Libras de maneira mais assertiva, como ilustrado na Figura 2.

Figura 2: Sinais das Américas



Entendemos essa visualidade como algo positivo não somente no ensino de Surdos e na aquisição da Libras, mas também no aprendizado do PL2. Tal recurso em nossa compreensão pode também ser entendido como um MDBS, e passível de inúmeras utilizações, como forma de sinalização em recursos lúdicos como jogos de sinais, brincadeiras em Libras, dentre outras possibilidades de aplicação a partir de cada realidade de ensino.

Compreendemos que o ensino bilíngue é o melhor modelo para a Educação de Surdos, contudo, acreditamos que, para uma oferta assertiva, precisamos nos aproximar de conceitos mais aproximados do que é essa educação bilíngue. Em nossas leituras, concluímos que um caminho possível nessa dualidade pode ser trilhado a partir de algumas teorias. Dentre tais teorias, destacamos a de Krashen (1985), com foco em dois processos para se aprender ou ensinar uma nova língua: aquisição e aprendizagem.

Em nosso modelo bilíngue, a escola oferta a educação de Surdos em 3 níveis, Educação infantil de 4 e 5 anos, Ensino Fundamental I que vai do 1º ao 5º ano e Ensino Fundamental II que prossegue do 6º ao 9º ano.

No período da Educação Infantil, a criança começa os primeiros contatos com a Libras

ainda na escola. Segundo Quadros (1997), 95% das crianças Surdas são de famílias ouvintes, ou seja, não são usuárias da Libras no núcleo familiar. Assim, a partir dessa informação, compreendemos que a Libras não ocupa o lugar de língua materna dessas crianças, uma vez que não é a língua de interação que tais crianças têm em casa.

Todavia, entendemos que a Libras passa ser a primeira língua da criança Surda assim que ela passa a interagir com usuários sinalizantes, Surdos ou ouvintes bilíngues, que, nesse momento, passam a ser modelo linguístico da criança.

Já o processo de aquisição de uma L2 refere-se a um aprendiz que está em contato com outra cultura e língua, estando geograficamente na região onde tal língua é falada como língua nativa (L1).

A língua, portanto, é adquirida e absorvida de maneira inconsciente, sem a adoção de regras explícitas de uso do idioma e como se estivesse adquirindo sua L1. Segundo Krashen, somente a língua adquirida é disponível para a comunicação espontânea, pois saber as regras de uma língua não faculta necessariamente seu uso (Figueiredo, 1995, p. 49).

Nesse sentido, compreendemos que a distinção dos dois momentos – ‘aquisição da Libras’ e ‘aprendizagem do português como L2’ – deve ser considerado nos contextos de Educação de Surdos.

Sabemos que, hoje, na literatura, contamos com vários estudos que analisam a Libras e a aquisição da língua de sinais em um âmbito mais específico, não de línguas de um modo geral, e que as pesquisas linguísticas muito têm contribuído para esses estudos. Quadros e Cruz (2011, p. 17) explicam que:

As línguas de sinais apresentam aspectos linguísticos equivalentes às línguas orais em uma modalidade visuo-espacial. Os aspectos linguísticos das línguas de sinais apresentam análises em todos os níveis da linguística, ou seja, nos níveis fonológicos (quirológicos), morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos (Quadros & Cruz, 2011, p. 17).

Isso significa que, como na aquisição da língua oral, na qual a criança ouvinte passa por estágios de aquisição de fala (língua), entre as crianças Surdas, isso também acontece. Assim, os estudos linguísticos da língua de sinais têm se aprofundado para entender até que ponto essas similaridades são contínuas e em qual momento essas linhas se distanciam.

Quadros (2011, p. 70-74) menciona que há, pelo menos, quatro períodos importantes durante essa aquisição de Libras como L1, sendo eles: a) período pré-linguístico, b) estágio de um sinal; c) estágio das primeiras combinações; e d) estágio de múltiplas combinações.

É importante também destacar que a aquisição da língua de sinais ocorre e pode variar de pessoa para pessoa, além de também haver uma variação no tempo em que cada criança passa pelos quatro períodos, que são identificados por Quadros.

Outra preocupação é a de que a aquisição da Libras como L1 também sofre muita influência de acordo com o *input* (insumo) ao qual a criança é submetida. Em termos gerais, entendemos que o *input* está relacionado a toda experiência visual a que a criança Surda é submetida e pela qual é estimulada.

Durante a infância, a criança observa os comportamentos dos adultos e aprende naturalmente palavras, expressões e conceitos, dado que é submetida a todo o tempo à língua

em meio às relações cotidianas, como assistir televisão, navegar na Internet, conversar com os amigos, presenciar uma conversa etc. Tudo isso funciona como insumo, como uma entrada de informações, a qual a criança tem acesso durante todo o tempo em sua fase de crescimento.

Com a criança Surda, isso não é diferente, ou seja, ao perceber e observar movimentações, gestos e expressões, essa entrada de informação acontece também de maneira natural. Porém, caso não haja uma interação em relação a essas entradas, todo esse acesso à informação permanece codificado (sem explicação).

Por isso, uma criança Surda, nascida de pais ouvintes, pode facilmente entender conceitos simples, como “não pode”, “comer”, “vem” e “pare”, mas tem dificuldades de compreender outros comandos também de igual simplicidade, como “espera”, “amanhã” e “depois”, já que, para esses conceitos, é necessária outra intervenção a fim de que a compreensão possa ocorrer.

Como exemplo, em uma interação com pais ouvintes, a criança Surda pode entender que, ao se aproximar da fogueira, a mãe olha de maneira brava, franze a testa e diz “não pode”, pois o contexto, a **iconicidade**, expressão e linguagem corporal, ajudam a compreender tal conceito. Entretanto, a mesma informação pode se perder se, durante um momento de compras no supermercado, a mãe oralmente informar que não pode levar o chocolate preferido ou que não pode se afastar do carrinho, sem que a intensidade da iconicidade ocorra da mesma forma.

Ainda em relação à aquisição de língua, existe outro conceito norteador em nosso estudo que consideramos ser de vital importância na Educação de Surdo: o conceito de **iconicidade**⁹. Tal conceito pode nos ajudar a refletir um pouco mais sobre o ensino e a aprendizagem de alunos Surdos.

Podemos dizer que Sinais Icônicos¹⁰ são sinais que aproximam seu significado em relação a sua movimentação e configuração de mão, que visualmente não necessitam de explicações ou contextualização. Ou seja, sinais icônicos são aqueles em que o gesto reproduz, faz alusão à imagem do seu referente. Como exemplo, podemos citar os termos “dirigir”, “árvore”, “moto”, “comer”, “copo”, “borboleta”, “telefone”, “tablet”, entre outros. Para entendermos melhor a importância da iconicidade da Libras.

Sabemos que boa parte do vocabulário em Libras tem o uso de sinais icônicos em que os movimentos fazem alusão ao significado do sinal; isso não significa que toda a língua de sinais ocorra dessa forma. Entretanto, em relação à aquisição da Libras como L1, essa característica pode ser utilizada como input e também como um ponto de partida para essa compreensão de língua, em relação ao sinal + significado ou objeto + sinal.

Em todo o caso, essa distinção para nós é válida, uma vez que em nossa pesquisa, as particularidades de ser Surdo sempre foram e sempre serão fator primordial na interação Surdo x Surdo no ensino do PL2, uma vez que, para um aluno Surdo com um professor Surdo bilíngue, fluente em ambas as línguas, esse docente passa a ser um modelo ou a comprovação de que a aprendizagem da língua portuguesa pode ser alcançada.

⁹ Semelhança existente, em certos signos linguísticos, entre a forma e a coisa representada.

¹⁰ Os sinais icônicos são os sinais que se assemelham visualmente ao significado que eles representam. São configurações que replicam, ou copiam, o movimento, forma, tamanho, ou outras características físicas de pessoas, animais e objetos para representá-los.

Na prática, o aluno Surdo tem o professor Surdo como espelho de alguém a ser copiado, o que possibilita uma maior interação entre eles. O aluno já não é mais um sujeito solitário nesse processo, ele vê em seu professor Surdo alguém que já esteve em seu lugar, superou os obstáculos do processo, que conhece o caminho e que pode, nesse momento, ser um mediador ou, até mesmo, um guia para essa aprendizagem do PL2 na modalidade escrita.

Na relação professor surdo/ aluno surdo, é evidente que os conhecimentos e as vivências do professor surdo interferem em suas práticas, no seu relacionamento com o aluno, no planejamento do currículo e nas suas ações sobre o que fazer e como fazer em situações de ensino de ambas as línguas (Lacerda & Martins, 2010, p. 43).

Nesse caminho, consideramos importante a compreensão do uso do letramento visual em todos os processos de ensino e aprendizagem do PL2, uma vez que é com ele que conceitos e significações serão construídos.

Conseqüentemente, além de dialogar com a prática do letramento visual e suas ramificações e contribuições ao ensino do PL2, é importante refletirmos até onde levamos ou medimos a eficácia dessa prática. Por ora, sabemos que, em sua natureza, o professor Surdo já utiliza tais práticas em sua vivência docente. Mas, será que realmente são consideradas outras variações desse letramento?

O letramento visual foi nossa base de apoio em todo nosso processo de pesquisa, mas devemos também considerá-lo como uma ramificação dos multiletramentos existentes hoje em nosso processo educativo. Esses multiletramentos consideram práticas de inúmeras linguagens, tanto escrita, sinalizada, como visuais, digitais, sensoriais e as variadas influências culturais nos quais nossos alunos Surdos conectados à tecnologia moderna e em contato com inúmeras possibilidades e influências externas são expostos.

Quanto ao letramento visual, ele está relacionado com a leitura e a interpretação de mensagens visuais. Ser letrado visualmente implica, portanto, saber construir sentidos em textos visuais (Silva & Gomes, 2021 p. 19).

De fato, o letramento visual é fundamental na construção desses sentidos. Além disso, é preciso considerar quais tipos de leituras são possíveis a partir do letramento visual, podemos entender a leitura não apenas como decodificação da escrita, mas como a interpretação de um conjunto de informações (presentes em um livro, em uma imagem, no rótulo do sabonete) ou um determinado acontecimento, (qual leitura/interpretação se faz daquele fato?).

Entendemos que, ao estudar e aprofundar nossa observação nas estratégias e metodologias do uso do letramento visual, podemos, de certa maneira, influenciar e reforçar a importância dessa ferramenta no ensino do PL2. Em outras palavras, defender o uso do letramento visual nas infinitas possibilidades e estratégias de ensino é, de certo modo, redundante, uma vez que, para nós, Surdos, o uso do letramento visual é inerente ao contexto da Educação de Surdos.

Partindo da premissa de que a pessoa Surda vê e compreende o mundo por meio do visual, nada mais correto que, nas práticas e ações de ensino e aprendizagem, esse recurso seja inesgotavelmente utilizado. Para isso, primeiramente, é imprescindível entender o significado de letramento visual.

Letramento Visual significa a sistematização e, até mesmo, empoderamento de sujeitos que se apropriam das habilidades e técnicas de leitura de imagens, criando desse modo um corpo comum, um universo de significações e um refinamento de leitura próprio, dos mais cultos letrados (Taveira & Rosado, 2017, p. 23).

Entendemos que o letramento visual é a apropriação de significados por meio das imagens, ou seja, é na utilização de estratégias visuais que construímos uma hipótese do significado e chegamos a um significante.

Pensar em letramento visual é ir além do uso de fotos, figuras e imagens, ou seja, é construir um contexto visual no qual a pessoa Surda se aproprie de conceitos, significados e possibilidades com os quais ela possa pensar e repensar o mundo que a cerca.

Nesse sentido, o processo de ‘semiose’, ou seja, a produção e geração de signos, parte da premissa de que há uma relação recíproca entre significado e significante, ocorre na medida que a pessoa Surda começa a estabelecer conexões a partir daquilo que é visto, ou seja, o signo existe sempre que ocorre a atribuição de um significado.

Designar o processo de significação, consiste na produção da compreensão através de signos linguísticos, seus respectivos objetos e interpretações, é a partir de conceitos e significados que o aluno Surdo pode inferir um significado tanto em Libras como em português.

Trabalhar com letramento visual, portanto, é construir um caminho, uma ponte, entre o que vemos, o que entendemos e os conceitos atribuídos a cada situação, a cada caso e a cada desafio.

Exemplificando, entendemos que, como semioses de letramento visual, podemos utilizar cores, letras, desenhos, personagens, fotos reais, imagens digitais, texturas e outros elementos visuais para comunicar uma mensagem, mas que, embora tudo isso seja efetivamente importante, a língua de sinais deve e precisa ser utilizada na construção desse sentido. Tudo aquilo que nossos olhos enxergam pode ser considerado um elemento visual e é possível de ser utilizado como estratégia de letramento visual.

No contexto escolar, essas estratégias podem ser usadas, por exemplo, na disposição dos mobiliários em sala de aula (mesas e cadeiras), em painéis, cartazes, placas de sinalização, cores, decoração de espaços, limitação de funcionalidade, área de recreação, materiais escolares e tudo mais que possa ser visto ou tocado.

Não há limite para as estratégias visuais que podem ser utilizadas durante uma aula ou no processo de ensino e aprendizagem, pois o importante é que esses recursos sejam um apoio para o aluno Surdo na construção desse saber e que, por meio deles, sentidos e significados sejam estabelecidos.

4 Sobre os MDBS - corpus de análise

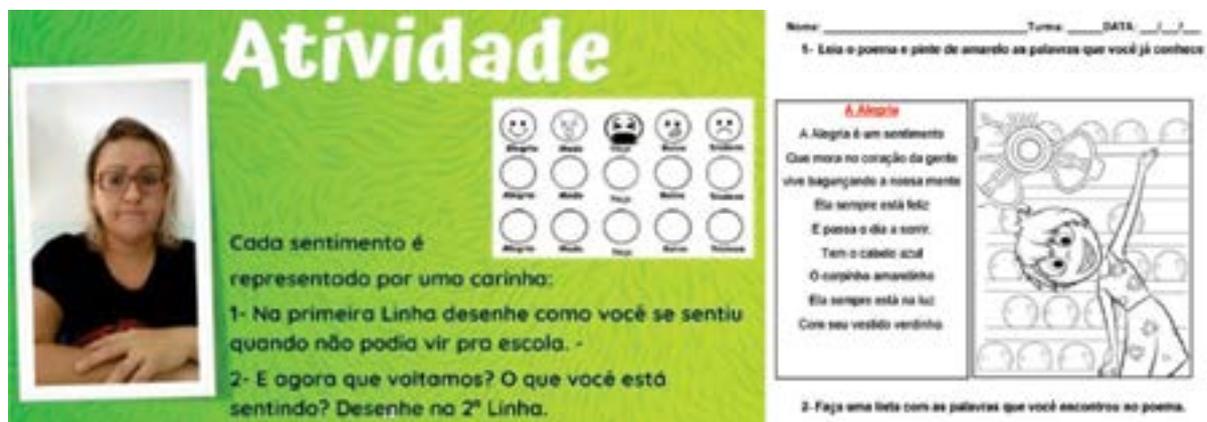
Um dos MDBS usados em sala de aula, e posteriormente apresentados na pesquisa, foi elaborado a partir do retorno dos alunos à escola após a pandemia de 2020. Estávamos preocupados com esse retorno, uma vez que todos (alunos e professores) estavam retornando para um modelo diferente de escola.

Optamos logo nas primeiras semanas por trabalhar questões como ‘sentimentos’ e



'emoções'. A partir do MDBS elaborado, e apoiados numa sequência didática mais aproximada do Letramento Visual, conseguimos apresentar aos alunos reflexões apropriadas para cada contexto, a partir do que cada aluno já assimilava do COVID-19.

Figura 3 - MDBS - Pandemia



Para trabalhar com o MDBS apresentado na Figura 3, foi realizada uma sequência de aproximadamente oito aulas, em que momentos específicos foram explorados em cada etapa. Iniciamos com um recorte de uma animação longa-metragem com a manifestação das principais emoções, como 'medo', 'alegria', 'tristeza', ou seja, representadas por situações cotidianas na rotina da personagem Harley. Em seguida, optamos por incentivar uma roda de conversa sobre a animação e conhecer o que os alunos já sabiam, se todos conheciam o filme, sabiam o sinal dos personagens, conheciam o nome em português de cada um, apresentando cada personagem separado, e as emoções e sentimento que cada personagem representava.

Como já mencionamos, a própria animação já assumia o papel de um MDBS, pois a partir dela conseguimos fomentar discussões importantes, como o nome da personagem que era muito diferente dos nomes brasileiros. Foi possível discutir alguns elementos culturais, como a prática de outros tipos de esporte, no caso da animação o *hockey* no gelo, entre inúmeras outras possibilidades.

É válido apontar para a primeira atividade, que nomeamos como 'mapa das emoções'. Na imagem, há alguns ícones (*smileys* - carinhas) que expressam sentimentos diferenciados. Nesse ponto da aplicação do MDBS, optamos por apresentar aos alunos não apenas sinais, nomes e significados das emoções, mas queríamos que os alunos expressassem o que de fato estavam sentindo ao retornar à escola.

Outro fator bem importante que diz respeito ao Letramento visual no MDBS é o uso não apenas dos personagens do filme, mas da correlação que foi criada entre personagem e os ícones usados na atividade. Também foi possível utilizar as cores em cada atividade, uma vez que elas também representavam não só os personagens, sentimentos e emoções, mas eram características importantes dos ícones também (vermelho para raiva, amarelo para alegria, verde para nojo).

Pensando no uso do Letramento visual, podemos refletir também sobre a imagem

apresentada e o layout escolhido. No MDDBS, usamos ferramentas simples, algumas imagens da animação, cores alegres e vibrantes utilizadas também na animação. Optamos pela ampliação da janela em Libras no slide, para deixar a sinalização em destaque, desse modo, a janela foi importante para a sinalização das orientações escritas no slide em português e também em Libras.

Entendemos o uso de Materiais Didáticos como um importante recurso para o ensino de línguas. Portanto, em nossos estudos, vemos que, para ensinar PL2 ao aluno Surdo, o professor Surdo também precisa aprender como é o processo do ensino de línguas, uma vez que é atribuído a ele tanto o ensino da Libras, como primeira língua, como o ensino do português, em uma perspectiva adicional, ou seja, como PL2.

É válido, neste momento, ilustrar tal discussão com a apresentação dessas estratégias do letramento visual em uma situação real de aprendizagem. No material didático desenvolvido no nosso contexto de ensino bilíngue para Surdos, utilizamos estrategicamente cada elemento escolhido na elaboração do material didático em atividades apresentadas ao aluno, para que eles possam estabelecer conexões entre os estímulos visuais e o conteúdo da aula.

Figura 4: Letramento Visual - recursos



Embora nosso objetivo não fosse apresentar plano de aula e nem sequências didáticas, entendemos que para o uso do Letramento Visual de maneira mais assertiva é necessário a presença de alguns elementos ou estratégias que aproximem o aluno Surdo do conteúdo a ser trabalhado e que isso o ajuda a construir conceitos e significados.

Novamente, partimos da ideia que um MDDBS que cumpra sua função não precisa necessariamente de muitos recursos. Na Figura 4, vemos um slide produzido por nós para apresentar recursos importantes quanto à elaboração de um MDDBS, que se entrecruzam com a proposta do Letramento Visual, como a) Representação do Contexto; b) Apoio à Escrita; c) Contextualização em Libras; d) Exploração do personagem; e) Vocabulário de Apoio; e f) Uso contínuo do personagem.

Embora cada elemento não tenha exatamente uma ordem pré-definida, entendemos que todo conceito deve iniciar-se na Língua de Sinais. Então consideramos apresentar primeiramente a contextualização em Libras de toda a temática a ser trabalhada.

No caso da atividade ilustrada na Figura 4, compreendemos que a sinalização da música 'Emília' contribui para a construção do conceito de 'História de Vida' e, a partir da música, foi possível perceber a passagem de tempo e a mudança ocorrida na vida da personagem.

Tais elementos contribuem para a compreensão de 'mudança e transição', uma vez que na história Emília passa de uma simples boneca de pano para uma boneca viva, com personalidade, emoções e vontades próprias.

Outro elemento de extrema importância é o uso do 'vocabulário de apoio'. No slide, podemos ver imagens de linha, agulha, bolsa de costura, elementos que visualmente remetem ao ambiente vivenciado pela personagem, tendo em vista que ela era uma boneca de pano, costurada manualmente.

O uso contínuo da personagem também é um recurso visual extremamente importante, uma vez que seu uso contínuo estabelece conexões assertivas com os alunos. Paralelamente, não podemos descartar o uso da representação do contexto e do apoio da escrita, pois todos os elementos escolhidos visualmente, inclusive a letra da música, as cores, o destaque do refrão e todos os outros recursos utilizados, são recursos/pistas visuais que utilizamos no MDDBS, com a intenção de que o aluno estabeleça conexões com os conceitos do gênero textual proposto, no caso, o gênero 'biografia'.

Conclusão

Entendemos que o Letramento Visual pode ser incluído e utilizado nos MDDBS, de maneira mais orgânica e natural, a partir de recursos como o uso das cores, a combinação de elementos junto ao tema, fotos, imagens, e inúmeras outras possibilidades visuais, sendo de certo modo uma intervenção influenciadora. Assim, quando o professor opta pelo uso de elementos lúdicos e uma linguagem mais criativa e colorida, o uso do Letramento Visual já se faz presente, ou seja, é a partir dele e do uso de todos os recursos que de fato se constrói um MDDBS para o ensino de Surdos.

Entendemos também que a melhor maneira de se planejar ou elaborar propostas e planos de aula é conhecer e considerar todo o conhecimento prévio dos alunos Surdos, uma vez que, mesmo ainda em processo de aquisição de Libras e aprendizagem do PL2, cada aluno traz em si elementos importantes.

Entendemos que as sequências didático-pedagógicas de ensino de PL2 para alunos Surdos precisam ser pensadas, planejadas e, acima de tudo, construídas a partir da L1 como meio de instrução - Libras, e apoiadas numa perspectiva visual, com uso de cores, imagens, sinais icônicos, atividades concretas, assim o uso simultâneo de ambas as línguas se torna na prática e posteriormente um caminho a ser percorrido. Entendemos que atividades lúdicas, mais icônicas e aproximadas da realidade e da vivência de cada aluno Surdo representam um caminho mais assertivo a ser percorrido. Em nossas práticas e observações, o uso dos gêneros textuais, em sua real aplicabilidade, também é um fator mais significativo para os alunos Surdos, visto que, em muitas de nossas atividades, as práticas e o manuseio de materiais mais concretos eram mais bem assimilados pelos alunos.

Por fim, entendemos que nossa pesquisa abriu espaço para mais indagações, ou seja, há um caminho extenso pela frente e as estratégias aqui apresentadas foram uma pequena

demonstração de todas as possibilidades do Letramento Visual.

Referências:

- CRUZ, C. R.; QUADROS, R. M. de. Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. Signótica, Goiânia, GO, n.7, p. 49, 1995.
- LACERDA, C. B. F. de; MARTINS, M. A. L. O professor Surdo: prática em sala de aula/sala de atendimento educacional especializado. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013.
- QUADROS, R. M. Educação de Surdos: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. Língua de Sinais: Instrumentos de Avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- RANGEL, G. M. M. História Cultural da Pedagogia dos Surdos: 15 anos depois, Curitiba, PR: CRV, 2012.
- ROCHA, D. S.; NASCIMENTO, L. C. R. Professor ou instrutor? Reflexão sobre a profissão do educador surdo. Sinalizar, Goiânia, GO, v.4, p. 11, 2019. Disponível em: [<https://revistas.ufg.br/revsinal/article/view/59944>] Acesso em: 10 maio 2024.
- SANTOS, J. M. P. Produção de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira. Curitiba-PR: InterS-aberes, 2020.
- SÃO PAULO. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na Rede Municipal de Ensino. Diário Oficial [do município de São Paulo], São Paulo, ano 56, n. 212, p. 1, 11 nov. 2011. Disponível em: [<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-52785-de-10-de-novembro-de-2011>]; Acesso em: 12 dez. 2023
- TAVARES, T. N. O letramento visual em materiais didáticos bilíngues para Surdos (Libras/Língua Portuguesa): escolhas e práticas pedagógicas do professor Surdo. Dissertação (Mestrado em Linguística, Programa de Pós-graduação em Linguística - PPGL). São Carlos-SP, UFSCar. (Orientação: Profa. Dra. Camila Höfling)
- TAVEIRA, C. C. BOLIVAR, T. Letramento Visual e Surdez. Rio de Janeiro-RJ: Walk, 2017.

