

Experiência Visual e Surdez: Discussões sobre a Necessidade de uma “Visualidade Aplicada”

Tatiana Bolívar Lebedeff¹

Introdução

O texto discute as inferências de três produções acadêmicas acerca da concepção e do uso de estratégias visuais na educação de alunos surdos. A surdez, se compreendida como uma diferença linguística, apresenta uma gama de características singulares, entre as quais a língua de sinais, uma língua visual, e a produção de uma cultura visual a partir de experiências visuais. A característica visual dos surdos tensiona a inferência de que a educação deveria ser, consequentemente, visual. Entretanto, tanto professores surdos como ouvintes não costumam desenvolver propostas educativas baseadas na visualidade da surdez. Professores surdos e ouvintes costumam reproduzir práticas de ensino que utilizam ferramentas orais e não visuais. A experiência visual deve tensionar uma “visualidade aplicada”, ou seja, tensionar que as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares e os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual.

Surdez significada como experiência visual

Este trabalho busca fazer uma reflexão da surdez a partir da experiência visual. Está sustentado em três publicações acadêmicas. A primeira discute estratégias visuais de uma professora alfabetizadora surda na Educação de Jovens e Adultos (LEBEDEFF, 2006), a segunda apresenta experiências de oficinas de letramento visual com professores surdos (LEBEDEFF, 2010) e, finalmente, a terceira publicação mostra possibilidades de aplicação de experiência visual na arquitetura de uma escola para surdos nos Estados Unidos (LEBEDEFF, 2011).

Os surdos têm sido narrados como sujeitos visuais há muito tempo. Entretanto, Skliar (2001) comenta que muitas vezes a caracterização dos surdos enquanto sujeitos visuais fica restrita a uma capacidade cognitiva e/ou linguística de compreender e produzir informação em língua de sinais. Este autor salienta que a experiência visual dos surdos envolve, para além das questões linguísticas, todo tipo de significações comunitárias e culturais, exemplificando: os surdos utilizam apelidos ou nomes visuais; metáforas visuais; imagens visuais, humor visual; definição das marcas do tempo a partir de figuras visuais, entre tantas outras formas de significações. Ou seja, desloca-se o significado da surdez enquanto perda auditiva para a compreensão da surdez a partir de suas marcas

¹ Doutora em Psicologia do Desenvolvimento pela UFRGS. Mestre em Educação pela UERJ. Professora do Centro de Letras e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas/RS.

idiossincrásicas: a surdez significada como experiência visual, a presença da Língua de Sinais, a produção de uma cultura que prescindir do som, entre outras.

Desse modo, é fácil inferir que as escolas propiciem experiências escolares significativas que privilegiem esta experiência visual. Infelizmente, como pontua Skliar (2001), a situação é inversa. Este autor denuncia que a experiência visual dos surdos não tem sido objeto de análise nem tido espaço especial nos projetos de educação e escolarização dos surdos. Esta distância entre discurso (o surdo é sujeito visual) e prática (experiência visual não é privilegiada na escola) pode ser observada tanto na escola para ouvintes com alunos surdos incluídos como nas próprias classes de surdos, seja com professores surdos ou ouvintes.

Perlin e Miranda (2003) explicitam, a partir de suas próprias vivências surdas, a experiência visual:

Se vocês nos perguntarem aqui: o que é ser surdo? Temos uma resposta: ser surdo é uma questão de vida. Não se trata de uma deficiência, mas de uma experiência visual. Experiência visual significa a utilização da visão, (em substituição total a audição), como meio de comunicação. Desta 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, no conhecimento científico e acadêmico (p. 218).

Na comunidade surda em que atuei entre 1996 e 2008, por exemplo, havia o discurso de que a educação dos surdos deva ser visual, utilizando a experiência visual. Entretanto, como supervisora de estágio de acadêmicos surdos, tanto no Ensino Médio como nos anos iniciais, não percebia em suas práticas a incorporação de estratégias que remetessem à visualidade da surdez. Pelo contrário, pelo fato de sua formação acadêmica ser em um curso para ouvintes (as metodologias de ensino pensam em um aluno ouvinte) e pelas terríveis experiências na escola de ouvintes (LEBEDEFF, 2006a), a tendência maior é a de reprodução de atividades e experiências ouvintes, com tímidas incursões pela cultura visual e pela cultura surda. Desse modo, Giordani (2004) comenta que na educação de surdos ocorre uma imposição de formas de aprender baseadas na cultura oral, na perspectiva do professor ouvinte, tendo como inibidor o fato de professor e aluno não compartilharem da mesma língua.

Essa incongruência deveria ser problematizada. Oliveira (2006) comenta que uma marca patente de nossa sociedade contemporânea é a importância dada à visualidade. A autora salienta que, apesar do uso intensivo da imagem fora do ambiente escolar (jogos eletrônicos, publicidade, entretenimento, entre outros), ainda é muito tímida a sistematização de seu uso para fins pedagógicos no currículo. A autora ainda denuncia que em termos curriculares, o conceito tradicional de texto linear ainda é o dominante e que a imagem, em sala de aula, costuma ser aceita apenas como a representação simples e estática da realidade, sendo a imagem compreendida apenas como apêndice ilustrativo do texto.

No caso dos surdos, essa questão torna-se mais preocupante, se levarmos em consideração que a língua é viso-espacial e a cultura produzida por esta comunidade é visual, entre tantas outras referências que salientam a característica visual da condição de surdez. Pensar nas comunidades surdas hoje significa, de acordo com Miranda (2001, p. 22), “ter em conta a representação das diferenças culturais, históricas e de identidade”. Para o autor, as representações de diferença que se engendram no seio da comunidade surda encontram raízes na experiência visual, a partir da língua, das estratégias de interação sociocultural e das representações de mundo surdo e de mundo ouvinte.

Nesse sentido, Strobel (2009, p. 40) comenta que

o primeiro artefato da cultura surda é a experiência visual em que os sujeitos surdos percebem o mundo de maneira diferente, a qual provoca as reflexões de suas subjetividades: De onde viemos? O que somos? Para onde queremos ir? Qual é a nossa identidade?

Lane (1992) argumenta que pessoas que ficaram surdas muito cedo ou que nasceram surdas consideram-se essencialmente visuais, com uma linguagem visual, uma organização social e uma história e valores morais que lhes são próprios, essas pessoas têm a sua própria maneira de ser e possuem língua e cultura próprias.

Levando-se em consideração a discussão apresentada anteriormente, percebe-se a necessidade de discussão sobre o acesso do sujeito surdo, desde a mais tenra idade a uma experiência visual, uma cultura visual de leitura e compreensão do mundo.

Experiência visual em três estudos

Conceitos como cultura surda, experiência visual e cultura visual remetem, conseqüentemente, ao conceito de letramento visual. Letramento visual é compreendido por Oliveira (2006) como a área de estudo que lida com o que pode ser visto e como se pode interpretar o que é visto. Segundo a autora, o letramento visual é abordado a partir de várias disciplinas que buscam: estudar os processos físicos envolvidos na percepção visual; usar a tecnologia para representar a imagem visual; desenvolver estratégias para interpretar e entender o que é visto. Nesse sentido, letramento visual para os surdos precisa ser compreendido, também, a partir de práticas sociais e culturais de leitura e compreensão de imagens. Por exemplo, não basta ser surdo para “ler” uma imagem, assim como não basta ser ouvinte para apreciar um sarau de poesias.

Ler uma imagem ou apreciar uma poesia são atividades culturais desenvolvidas pelos grupos sociais. Oliveira (2006) chama a atenção para o fato de que os alunos já utilizam as imagens de maneira inadvertida e aleatória com objetivos lúdicos, sendo necessário que a escola lhes proporcione o conhecimento da “gramática visual” para melhor compreensão dos significados das imagens. Da mesma maneira, Santos (2003) ressalta a importância do conhecimento da semântica das histórias em quadrinhos para que o leitor possa compreendê-las. Ou seja, o letramento visual necessita de práticas intencionais, sejam elas práticas escolarizadas ou não.

Diversos autores salientam, a partir da experiência visual da surdez, a necessidade de que os processos educativos que envolvem alunos surdos implementem estratégias ou atividades visuais, e, principalmente, que possibilitem aos surdos eventos de letramento visual. Entretanto, pouco se tem dito sobre quais seriam essas práticas pedagógicas ou que eventos de letramento visual. Quadros (2004) discute a importância de se pensar uma reestruturação curricular a partir dos efeitos de modalidade da língua de sinais – língua viso-espacial. Para tanto, a autora propõe uma série de atividades denominadas “práticas pedagógicas visuais”. Essas práticas estão relacionadas ao uso e produção social da língua de sinais.

Com relação à leitura de imagens, Reily (2003) trabalhou com crianças surdas as possibilidades polissêmicas e humorísticas das imagens, mediante leitura de imagens cômicas. Na perspectiva de letramento visual, a autora discute a importância da imagem no currículo de crianças surdas, atentando para a necessidade de inserção formal do letramento visual nas escolas. Essa inserção formal, de acordo com Reily

(2003), deveria dar atenção especial para a necessidade de um letramento visual para os surdos, sugerindo que os educadores deveriam refletir mais sobre o papel da imagem visual na produção do conhecimento. Salienta a necessidade de utilizar-se a imagem adequadamente como recurso cultural que permeia todos os campos de conhecimento e que traz consigo uma estrutura capaz de instrumentalizar o pensamento.

Em diferentes áreas do conhecimento autores salientam a importância de estratégias visuais para surdos, tais como na área de matemática (NUNES, 2005), física (SOUZA, 2007), leitura e compreensão de textos (SCHELEPER, 2002) e alfabetização (TAVEIRA, 2013).

O primeiro estudo a ser discutido relaciona a experiência visual com Alfabetização e Letramento. O trabalho analisou as estratégias surdas de ensino de língua escrita (LEBEDEFF, 2006). Essa pesquisa teve como objetivo analisar a ocorrência da utilização de estratégias e recursos “surdos”, de uma professora surda, no ensino de língua escrita, e descrevê-los. A metodologia de investigação constou da observação das aulas de uma professora surda atuando em classe de Educação de Jovens e Adultos Surdos, as estratégias e recursos “surdos” encontrados foram transcritos, analisados, e comparados com os já descritos na literatura.

A professora surda que participou da pesquisa era uma professora leiga, ou seja, possuía Ensino Médio completo, sem curso de Formação de Professores. Como preparação para docência recebeu treinamento inicial para atuar com classes de Educação de Jovens e Adultos e participava das reuniões semanais de planejamento e dos cursos de formação continuada promovidos pelo governo do estado do RS.

Dentre os recursos e estratégias surdas observadas foi possível perceber três estratégias essencialmente visuais: (1) soletração, (2) encadeamento e (3) sanduíche, que serão explicadas a seguir.

1) Soletração em alfabeto manual: a professora utiliza a soletração em alfabeto manual várias vezes durante a aula, em alguns momentos, inclusive, as palavras são soletradas duas vezes consecutivas. Apesar da soletração em alfabeto manual ser um recurso muito utilizado também por professoras ouvintes, Padden e Ramsey (1998) comentam que em pesquisas que comparam a utilização deste recurso entre professores ouvintes e surdos, constatou-se que os professores surdos utilizam duas vezes mais soletração do que os professores ouvintes. Um dado interessante é que de acordo com Perfetti e Sandak (2000) o alfabeto digital provê um sistema de suporte motor que, embora não análogo à fonologia, pode reforçar representações de soletração. Ou seja, a soletração em alfabeto manual pode ser uma das rotas utilizadas para o conhecimento fonológico.

2) Estrutura de encadeamento: esta estrutura está relacionada à utilização da soletração em alfabeto manual. Entretanto, à soletração são adicionados outros recursos: a professora mostra o sinal, depois a palavra impressa, e, por último, realiza a soletração. Este recurso, descrito por Humphries e MacDougall (1997) (citado por Padden e Ramsey, 1998) parece enfatizar, chamar a atenção para uma palavra nova, ou, ainda, para demonstrar equivalências entre a língua oral e a língua de sinais. Padden e Ramsey (1998) comentam que, ao compararem professores surdos e ouvintes, professores surdos utilizaram essa estrutura seis vezes mais do que os professores ouvintes.

SINAL – PALAVRA IMPRESSA – SOLETRAÇÃO

3) Sanduíche: a estrutura de sanduíche é similar à de encadeamento. Esta estrutura, descrita por Kelly (1995) (citado por Padden e Ramsey, 1998), está composta pela inserção da soletração em alfabeto manual entre a realização de um sinal, que é repetido duas vezes.
SINAL – SOLETRAÇÃO – SINAL

A investigação das estratégias surdas permitiram compreender a relevância de analisar mais detidamente os processos de ensino-aprendizagem da língua escrita, tanto dos professores surdos como ouvintes no dia a dia com seu aluno surdo. O fato de que algumas estratégias são utilizadas até seis vezes mais pelos professores surdos do que pelos ouvintes deve ser foco para reflexão e mudança. Sugeriu-se, naquele momento (LEBEDEFF, 2006), que as estratégias utilizadas por professoras surdas fossem “ensinadas” para as professoras ouvintes, a fim auxiliar professores ouvintes na sua práxis com alunos surdos. Do ponto de vista da experiência visual, percebe-se a importância do papel visual da língua e de como essa visualidade pode (ou não) estar incorporada na atividade docente.

Em um segundo estudo reforça-se a discussão do papel de estratégias visuais para o ensino de língua escrita (LEBEDEFF, 2010). Foram desenvolvidas atividades de formação continuada para a qualificação dos professores surdos que atuavam na Associação de Pais e Amigos de Surdos de Passo Fundo. Como os docentes surdos recebiam formação inicial pensada para os alunos ouvintes, a proposta deveria desafiá-los a pensar nas singularidades da surdez para a organização do ensino. Desse modo, surgiu a proposta de realização de atividades semanais de “Oficina de Letramento Visual”, ou seja, uma oficina que discutisse, que problematizasse as práticas pedagógicas a partir da concepção de que uma imagem pode ser lida e interpretada como um texto, e, para além disso, em como é possível utilizar recursos visuais para melhor compreender um texto.

A seguir serão relatadas as atividades desenvolvidas na oficina de letramento visual. Participaram dessa oficina quatro professores, um homem e três mulheres, que serão assim identificados: Ed (professor de Educação Física), Math (professora de Matemática), Alf1 (professora Alfabetizadora 1) e Alf2 (professora Alfabetizadora 2). Dos quatro participantes, Ed e Math eram concluintes de seus cursos de graduação, mas já atuavam ministrando oficinas na própria APAS. Alf1 é pedagoga formada e especialista em Educação Especial, é docente em classe de jovens e adultos e de anos iniciais com crianças. Alf2 recebeu formação de professor leigo, cursa Psicologia e trabalha em classe de jovens e adultos.

De maneira geral, as oficinas possuíam a seguinte rotina: no primeiro momento um dos participantes expunha a estratégia utilizando como exemplo algum elemento da cultura surda. Após a discussão e as explicações gerais sobre a estratégia, cada um dos participantes deslocava-se ao quadro e a utilizava com exemplos de sua área específica de atuação, provocando uma situação de construção de conhecimento para os outros participantes.

Serão apresentadas, a seguir, cinco oficinas que foram realizadas: (a) gráfico em árvore, (b) gráfico em teia, (c) tabela, (d) mapa de história e (e) história em quadrinhos. O critério de seleção para a apresentação destas e não de outras oficinas já realizadas é a possibilidade de observação e compreensão de elementos da cultura surda.

a) Gráfico em árvore – é um tipo de gráfico organizador que mostra como itens podem estar relacionados uns aos outros. O tronco da árvore representa o tópico

principal, e dos galhos derivam as informações relativas ao tópico.

O gráfico em árvore foi o primeiro a ser apresentado nas oficinas. A atividade foi introduzida com o comentário de que a pedagogia para surdos deveria ser, prioritariamente, visual, e que isso acaba não ocorrendo na escola. Salientou-se a perspectiva do letramento visual, em como as imagens podem ser lidas e interpretadas como textos, e, também, a possibilidade do caminho inverso, ou seja, em como um texto pode ser reorganizado por meio de estratégias visuais para que possa ser melhor compreendido.

O primeiro exemplo utilizado foi com relação à história da educação dos surdos. No tronco da árvore foi colocado como tópico “Educação dos Surdos”, do tronco derivavam três galhos: oralismo, comunicação total e bilinguismo. Foi discutido o que essas três abordagens tinham como pressupostos, gerando novos galhos a partir deles, e assim prosseguiu até que os participantes manifestassem que haviam esgotado o assunto.

A discussão transitou por: (1) questões identitárias – no oralismo o sujeito surdo era considerado deficiente, na comunicação total como pseudo-ouvinte e no bilinguismo como pertencente a uma minoria linguística e cultural; (2) questões linguísticas – proibição de língua de sinais e oralização no oralismo, uso concomitante de língua oral e língua de sinais na comunicação total e língua de sinais como primeira língua no bilinguismo; (3) questões pedagógicas – total desconsideração das singularidades da surdez no oralismo, professores com pouca fluência em língua de sinais na comunicação total e reivindicação da escola de surdos no bilinguismo. Obviamente, a discussão histórica e ideológica não se apresenta tão sectariamente estruturada como na “árvore” elaborada pelos participantes, mas sua organização foi importante para a discussão do que se quer para a educação dos surdos, e uma das questões relevantes foi a perspectiva da experiência visual da surdez.

Após a elaboração desse gráfico, foi entregue uma gravura do sistema solar e iniciou-se o questionamento em como seria possível organizar um gráfico em árvore a partir das informações visuais. Foi fornecido suporte com informações pertinentes com relação à hierarquia que deveria ser utilizada. O “tronco”, ou tópico era sistema solar e, a partir da leitura da imagem, os galhos foram sendo incorporados.

Após a construção desse segundo gráfico, foi provocado o primeiro rodízio, ou seja, cada um deveria ir ao quadro e construir um gráfico utilizando informações de sua área de conhecimento. Participavam desta oficina quatro professores: Ed, Math, Alf1 e Alf2. O primeiro a elaborar um gráfico foi Ed, que colocou como tópico “esportes com bola”. Os primeiros galhos foram os esportes mais praticados no Brasil, e os galhos que derivavam desses apresentavam detalhes relativos a cada esporte. O detalhe mais interessante foi relativo a estratégias e comportamentos utilizados pelos juízes para a arbitragem de jogos com surdos.

Math foi a seguinte, e colocou como tópico “matemática” e nos primeiros galhos as possibilidades de trabalho de matemática nos anos iniciais. Os galhos que derivavam de cada possibilidade (adição, subtração, resolução de problemas, entre outros) referiam-se às estratégias visuais e ao material concreto que poderiam ser utilizados com crianças surdas.

Alf1 e Alf2 elaboraram gráficos tendo por tópico o processo de alfabetização e os galhos derivados continham os conteúdos que estavam trabalhando naquele momento com suas respectivas turmas, seguidos das possibilidades de utilização de estratégias visuais.

Percebeu-se, nesse primeiro encontro, uma grande preocupação com as questões

relativas à surdez. Os participantes não elaboraram apenas gráficos de seus conteúdos de trabalho, mas se preocuparam em registrar, em cada gráfico, as marcas da surdez pela discussão das modificações necessárias com relação a estratégias visuais e estratégias linguísticas para o processo de ensino-aprendizagem com crianças surdas.

b) Gráfico em teia (web) – também denominado cluster ou cloud, é um tipo não linear de gráfico organizador, que auxilia a sistematização de ideias originadas a partir de um tópico central. Este tipo de gráfico auxilia o professor a realizar estratégias de brainstorm, ou explosão de ideias.

Essa oficina iniciou-se com a elaboração do gráfico a partir do tópico “Encontro com Manuela”. Manuela D’Ávila é deputada federal pelo Estado do Rio Grande do Sul, e havia recebido os surdos de Passo Fundo em Porto Alegre. No encontro com Manuela, os surdos contaram suas experiências escolares e solicitaram a intervenção da deputada com relação à nova Política de Educação Especial do MEC, que previa a inclusão dos surdos nas escolas comuns, sendo que os surdos reivindicam a escola bilíngue. Como dois dos participantes das oficinas estavam na reunião e os outros já haviam tido conhecimento do encontro, realizou-se a explosão de ideias, ou brainstorm.

No gráfico em teia não existe hierarquia a priori, a organização dos tópicos ocorre após serem esgotadas as ideias. Assim, surgiram seis braços que partiam do tópico principal, e um derivado de um deles. Depois de esgotadas as ideias, lemos todos os braços e propus que organizássemos as ideias de maneira a possibilitar a construção de um texto coerente. Ed comentou que, antes de estabelecer a sequência, deveríamos buscar o parágrafo principal, para ser o primeiro parágrafo. Colocamos números ordinais para estabelecer a sequência do que seriam os parágrafos.

O gráfico em teia recebeu inúmeras exclamações de admiração, tanto pela facilidade de utilização como pela qualidade do trabalho que pode ser desenvolvido a partir dele. O segundo gráfico a ser elaborado foi uma proposta de Math. Ela sugeriu a construção de uma história, a dos três porquinhos surdos. A história desenrolou-se como a história tradicional, mas quando o lobo gritou para a casa e assoprou, a casa de tijolos não caiu porque era forte, mas porque era “surda”. O lobo, então, faz curso de Língua de Sinais e derruba a casa com sinais, jantando os três porquinhos.

Embora com final trágico, a história foi “escrita” no gráfico com muito humor, e retoma uma necessidade que aparece reiteradamente: a realização de narrativas que incorporem elementos de cultura surda, a necessidade de que os surdos sejam protagonistas das narrativas culturais.

O terceiro gráfico da manhã teve como tópico “Os números” e tinha como objetivo mostrar a possibilidade de explosão de ideias a partir de qualquer assunto. Perguntou-se onde era possível encontrar números, e cada braço do gráfico correspondia ao uso ou local onde os números poderiam ser encontrados: roupas, placa de carro, número da casa, telefone, altura, número de identidade, datas, idade. Não esgotadas as possibilidades, foi perguntada qual inferência era possível fazer a partir daquele gráfico, e surgiram duas: números são muito importantes e números ajudam a organizar a vida.

Na semana seguinte Math contou que havia aplicado o mesmo gráfico com seus alunos (jovens e adultos surdos) e que foram a uma farmácia próxima para ver quanto pesavam, para medirem suas alturas e medir a pressão sanguínea. Math comentou também que alguns alunos não sabiam que as roupas continham números, pois estavam acostumados com o padrão P, M, G e GG. Ela insistiu para que localizassem nas roupas de seus colegas ou em casa roupas com padrão numérico. Um dos alunos de Math, Alfí contou divertida (as duas trabalham na mesma escola e no mesmo horário) perguntou

para ela se seu número era 84 (Alf1 está um pouco acima do peso).

Alf1 comentou, ainda, que havia utilizado o gráfico de árvore para discutir com os alunos os meios de transporte, montando um cartaz coletivo para ficar afixado na sala de aula. Segundo seu depoimento, os alunos ficaram encantados com a atividade em si e com a possibilidade de visualização de sua discussão.

A partir desse dia os tópicos escolhidos pelos participantes para elaborar os gráficos deslocaram-se um pouco das questões da surdez para temáticas que eles estavam trabalhando em sala de aula. Além disso, as estratégias utilizadas na oficina começaram a chegar muito rapidamente às salas de aula e, depois de aplicadas na escola, voltavam novamente para problematização do grupo, com comentários dos alunos, das atividades posteriores, das inferências realizadas, enfim, uma atividade de ação-reflexão-ação das práticas docentes.

c) Tabela – é um tipo de gráfico organizador que concentra e organiza dados. Tabelas podem ser utilizadas para mostrar atributos, para comparar e contrastar tópicos, para avaliar informações, entre outras possibilidades.

Para esse dia iniciei com exemplos simples de tabelas de Rangel (2002); a primeira tabela foi para elencar animais que nasciam de ovos e que não nasciam de ovos, depois elaboramos uma tabela sobre os diferentes meios de transporte. Essas duas tabelas eram apenas listas.

Posteriormente, o grupo começou a elaborar tabelas para comparar dados. Math sugeriu uma tabela em que se comparasse idade, altura e data de nascimento, e disse que, a partir desta tabela, os alunos poderiam ser inquiridos a inferenciar quem seria o mais velho, o mais alto, o mais jovem. Alf1 sugeriu uma tabela para comparar o nascimento de pessoas da família de cada criança, para ver a naturalidade de avós, bisavós, tios. O objetivo seria pesquisar se os familiares seriam imigrantes que vieram ao Brasil no período das Guerras Mundiais e conhecer a história familiar dos alunos surdos ao mesmo tempo em que fossem trabalhados conteúdos de História.

Alf1 também sugeriu uma tabela de alimentação, do que seria a comida do dia a dia, para depois ver no mercado o preço dos alimentos e ver quanto custava a alimentação em determinado espaço de tempo. As discussões possibilitaram tecer inferências de que é necessário cuidar o que será comparado, por exemplo, comparar trabalho dos pais, a comida diária, as roupas que possuem, entre outros itens, pode ser constrangedor para os alunos. Math concluiu, então, que seria mais seguro comparar torcedores de diferentes times de futebol, altura e idade, ou, ainda, a comida que mais gosta.

Na outra semana, Math voltou para a oficina encantada com a atividade que havia realizado com os alunos. Ela havia utilizado tabelas para compararem os preços de dois eletrodomésticos: uma televisão e uma máquina de lavar roupas. Math solicitou aos alunos que fossem às lojas e perguntassem sobre: os preços à vista e a prazo, o valor do juro mensal e a quantidade de parcelas da venda a prazo. Foram elaboradas, então, tabelas para serem comparadas as condições de compras em três lojas e, a partir dessas tabelas, Math discutiu com os alunos conceitos como juros e porcentagem.

Os participantes discutiram a validade da organização das informações utilizando-se estratégias visuais como a tabela, que é muito simples e pode ser utilizada em diversas situações. Questionaram o porquê do não ensino e uso dessas estratégias nas escolas em que estudaram, questões que ficaram sem respostas.

d) Mapa de história – gráfico organizador que pode ser útil para auxiliar o aluno a analisar ou escrever uma narrativa.

É importante salientar que o mapa de histórias deve ser utilizado como um sistema organizador de ideias, e não como uma estrutura para engessar ou hierarquizar as ideias, a exemplo da “Gramática de Histórias”, proposta por Stein e Glenn (1979). Para esses autores, as histórias possuem elementos hierárquicos que devem ser seguidos para a construção e compreensão de histórias. Muitas pesquisas com crianças surdas derivadas desta proposta de análise de narrativas sugeriram que crianças surdas possuíam dificuldades para a compreensão de histórias (LEBEDEFF, 2003). Já autores como Kintsch & Van Dijk (1978) sugerem que, apesar de as histórias apresentarem uma superestrutura, na qual podem ser encontrados diversos elementos recorrentes nas histórias, no processo de compreensão e produção o que interessa são as proposições, ou seja, as ideias que compõem o texto.

Desse modo, os mapas de histórias foram apresentados constituindo-se de diversos elementos, evidenciando-se a possibilidade de inclusão ou supressão de quantos elementos fossem necessários e salientando o desenvolvimento de um texto coeso e coerente a partir das proposições, e não a partir do aparecimento hierárquico de elementos de uma história.

Essa oficina iniciou com a apresentação, no quadro, de alguns dos elementos que constituem uma história: cenário, hora, local, personagens, problema, “o que aconteceu” (desenvolvimento) e conclusão. Foi sugerido que se colocasse, naquele mapa, as informações de uma notícia jornalística que havia sido vista na TV. Como não surgiram ideias, perguntou-se se era possível usar o fenômeno da tsunami. Todos aprovaram e foi produzido, no quadro, o mapa de história da tsunami.

Ao compreenderem a estratégia e as funções de cada elemento, Math e Alfi sugeriram elaborarmos o mapa a partir da notícia principal da semana: o caso de tortura infantil em Goiânia.

Depois de finalizada a notícia de Goiânia, foi apresentado outro modelo de mapa, este contando com os seguintes elementos: onde, quando, personagens principais, personagens secundários, problema, eventos e conclusão. Sugeriu-se que se escolhesse uma história infantil para a realização do mapa, Alph2 comentou que seria interessante analisar a história da Branca de Neve. Essa história foi escolhida porque a Associação de Surdos havia apresentado uma paródia de Branca de Neve em um evento, e tanto crianças como adolescentes ainda estavam muito mobilizados com a peça.

Quando se iniciou a escrita dos eventos, os participantes inferiram que, dependendo do alunado, o professor pode diminuir ou ampliar o número de eventos, modificar os elementos a serem considerados e, o mais importante, a possibilidade de, a partir de algumas pistas fornecidas, provocar o aluno para que ele construa sua própria história. Também foi discutido que o mapa de história pode ser utilizado para organizar diversos tipos de textos, e não apenas histórias, é possível utilizá-lo para a análise de textos acadêmicos, de diferentes disciplinas, textos de jornais e revistas, relatos de filmes assistidos, entre outros.

e) Histórias em quadrinhos (HQ) – a HQ é um poderoso recurso narrativo que, segundo Santos (2003), ao promover a união de texto e desenho, consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente à palavra.

Tendo em vista as limitações linguísticas em língua de sinais da maioria das famílias ouvintes, não é de se admirar que muitas crianças surdas apenas “olharam” revistas em quadrinhos, mas não “leram” as histórias, levando em consideração a “semântica” específica dessas histórias (SANTOS, 2003).

Antes de discutir a utilização de HQ na sala de aula, iniciou-se com a pergunta para os participantes se eles conheciam as diferenças entre os balões, e foram desenhados diversos balões sem conteúdos e perguntado o que estaria sentindo o personagem daquele balão. O desenrolar da oficina nesse dia, foi surpreendente, os participantes tinham muitas dúvidas e curiosidades sobre o universo da HQ: balões, onomatopeias, metáforas visuais (como lâmpadas que se acendem em cima da cabeça dos personagens significando a produção de uma ideia ou inferência), entre outros elementos, foram explorados à exaustão. Math, por exemplo, queria saber a diferença entre as risadas: hahaha, hehehe e hihih; Alph1 queria saber qual a onomatopeia para campainhas, sinos, buzinas, entre outros. Foram muitas perguntas e descobertas.

Na oficina seguinte, foram apresentados quatro exemplares de HQ para serem discutidas. As histórias foram fotocopiadas para que cada participante ficasse com seus exemplares. A primeira história tinha três quadrinhos e nenhuma fala; a segunda tinha cinco quadrinhos e nenhuma fala; a terceira história tinha seis quadrinhos e pouca fala; e, finalmente, a quarta tinha seis quadrinhos e um diálogo complexo.

As histórias foram analisadas e discutidas quadro a quadro. A análise envolvia a semântica própria da HQ e o conteúdo da história. Os participantes, a partir da orientação para uma análise mais detalhada, ficaram impressionados com os elementos visuais contidos na HQ. Math comentou que parecia que as histórias haviam sido escritas para os surdos, pois suas características lembravam muito as da cultura surda. Foi discutido que as HQ poderiam ser lidas por adultos, jovens e crianças, e que poderiam ser aproveitadas, ainda, para provocar discussões de caráter acadêmico, tomando como exemplo uma das tiras que discutia o desmatamento. Math pediu emprestadas as revistas e disse que agora as leria “com outros olhos”.

Finalmente, o terceiro estudo apresenta a experiência visual em relação à Arquitetura Escolar; o trabalho realizado na Pennsylvania School for the Deaf (LEBEDEFF, 2011) apresenta artefatos culturais da experiência visual na construção da escolar.

A Pennsylvania School for the Deaf é a terceira escola de surdos mais antiga dos Estados Unidos. Possui um complexo de prédios históricos utilizado por George Washington como quartel general e dormitório durante a Guerra de Independência e, precisou construir um novo prédio para as crianças pequenas, o Early Childhood Center. Esse prédio foi concebido a partir das sugestões e experiências de surdos que participaram plenamente do projeto arquitetônico.

No prédio é possível observar que o chão está coberto de placas de cor bege, entretanto, em alguns lugares aparece um xadrez de placas de cor bege e vermelho (Figura 1). E em outros locais muda totalmente a cor bege para a cor amarela. A explicação está na aplicação da experiência visual: a cor dos corredores, sem indicações, é bege; os locais com placas amarelas indicam entrada de sala de aula e o xadrez vermelho e bege indica saídas de emergência.



Figura 1: Chão de um corredor da Pennsylvania School for the Deaf. Fonte: Arquivo pessoal

Já as janelas (Figura 2) estão por todos os lados, tanto nas áreas externas como internas, apresentando diferentes tamanhos. Todas as salas de aula apresentam janelas para os corredores, sendo que vão dos tornozelos à altura de uma pessoa de estatura média. As janelas externas são muito amplas, tanto no sentido vertical como horizontal. A amplitude das janelas, tanto internas como externas proporcionam total interação das crianças com a vida escolar: quem está caminhando no corredor, o que estão conversando, o movimento no momento de trocas de professores, entre outros. Quando o professor necessita de pouca interferência externa, como momentos de provas e trabalhos que exigem maior concentração, simplesmente fecham as cortinas.



Figura 2: Janela de interna de corredor de uma sala de aula da Pennsylvania School for the Deaf. Fonte: Arquivo pessoal

Outros exemplos de experiência visual aplicada à arquitetura podem ser encontrados na Universidade de Gallaudet, em Washington, nos Estados Unidos. Os prédios novos da universidade tomam por base o conceito de Deaf Space, que, em resumo, significa a modificação do entorno em termos de mobiliário e espaços de circulação para respeitar os modos de viver, relacionar-se e produzir cultura dos surdos.

Considerações finais

Os discursos sobre a experiência visual da surdez estão presentes na maioria dos artigos acadêmicos, entretanto, há uma carência de práticas reais que permitam aos surdos perceberem-se realmente como sujeitos visuais, e, para perceberem as possibilidades de construção de conhecimento que a experiência visual permite realizar.

Nesse sentido, é importante salientar o papel que a experiência visual tem tomado nas discussões políticas sobre a educação de surdos. O documento intitulado “Relatório sobre a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa” (MEC/SECADI, 2014), elaborado pelo Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias no 1.060/2013 e no 91/2013 do MEC/SECADI que discutiu e publicou um relatório defendendo a educação bilíngue para surdos no Brasil apresenta a importância da experiência visual não apenas para a aprendizagem, mas também, para o desenvolvimento da identidade surda:

Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas (p. 14).

As estratégias visuais apresentadas a partir dos três estudos mencionados neste artigo são apenas um tímido exemplo do que pode ser feito na prática pedagógica com e para os sujeitos surdos. Como defendido em outras situações (LEBEDEFF, 2008), é necessário que se pense na surdez não como diversidade ou fenômeno transitório. A surdez existe e necessita de uma proposta pedagógica nova, pensada para suas singularidades linguísticas e culturais. Os surdos não querem adaptações, não querem ser representados como simulacros de ouvintes.

Assim, acredita-se que a experiência visual é um campo de investigação e discussão que deve ser melhor aproveitado pelos profissionais da surdez e pela comunidade surda. A experiência visual não pode ser vista apenas como um elemento inspirador de ferramentas e estratégias de apoio, e sim deve tensionar uma “visualidade aplicada”, ou seja, tensionar as práticas pedagógicas, os artefatos tecnológicos, as arquiteturas curriculares — que os próprios prédios das escolas de surdos sejam problematizados e propostos a partir da compreensão da experiência visual.

Referências bibliográficas

GIORDANI, L. F. **Representações culturais da escrita: letramentos e educação de jovens e adultos surdos.** In: V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2004. Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Curitiba: Editora da PUCPR, 2004. 1 CD-Rom.

KINTSCH, W.; VAN DJIK, T. **Toward a model of text comprehension and production.** *Psychological Review*, v. 85, n. 5, p. 363-394, 1978.

LANE, Harlan. **A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada.** Lisboa: Piaget, 1997.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. **Estudo da compreensão de histórias infantis em língua de sinais por crianças surdas.** In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTO E A TECNOLOGIA: IMAGEM E CIDADANIA.2., 2003, Rio de Janeiro. Anais... Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2003.

LEBEDEFF, T. B. **Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos.** *Cadernos de Educação (UFPel)*, v. 36, p. 175-196, 2010.

LEBEDEFF, T. B. **O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização** In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. *A invenção da surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos.* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006a: p. 47-61.

LEBEDEFF, T. B. **Análise das estratégias e recursos surdos utilizados por uma professora surda para o ensino de língua escrita.** *Perspectiva*, v. 24, p. 139-152, 2006b.

LEBEDEFF, T. B. **Surdez, diferença e a necessidade de construção de uma nova pedagogia** In: *Diversidade e inclusão: reconfiguração da prática pedagógica.* Caxias do Sul: EDUCS - Editora da Universidade de Caxias do Sul, 2008, p. 61-70.

LEBEDEFF, T. B. **Impressões de viagem: a cultura surda na Pennsylvania School for the Deaf** In: *Cultura surda na contemporaneidade: negociações, intercorrências e provocações.* Canoas, RS: Ulbra, 2011: 263-276.

MEC/SECADI. **Relatório do Grupo de Trabalho, designado pelas Portarias no 1060/2013 e no 91/2013, contendo subsídios para a Política Linguística de Educação Bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa, 2014.** Disponível em: <http://goo.gl/yC2Rbv>. Acesso em: 20 nov. 2014.

MIRANDA, W. O. **Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Porto Alegre.

NUNES, T. In: STERNBERG, R.; SUBOTNIK, R. F. **Optimizing Student Success in School with the Other Three Rs: reasoning, resilience, and responsibility**. Charlotte: Information Age Publishing, 2005.

OLIVEIRA, S. **Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido**. *Linguagem & Ensino*, v. 9, n. 1, p. 15-39, 2006.

PADDEN, C.; RAMSEY, C. **Reading ability in signing deaf children**. *Topics in Language Disorders*, v. 18, n. 4, p. 30-40, 1998.

PERFETTI, C. A.; SANDAK, R. **Reading optimally builds on spoken language: implications for deaf readers**. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, v. 5, n. 1, p. 32-50, 2000.

PERLIN, G.; MIRANDA, W. **Surdos: o narrar e a política**. Florianópolis: Ponto de Vista, n.5, 2003: 217-226.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos: Efeitos de modalidade e práticas pedagógicas**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. A. (Orgs.). *Temas em educação especial: avanços recentes*. São Carlos: Ed. UFSCar, 2004: 55-61.

RANGEL, A. C. **Matemática da minha vida**. Belo Horizonte: FAPE, 2002.

REILY, L. **As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos**. In: SILVA, I.; KAUCHAKJE, S.; GESUELI, Z. (Orgs.). *Cidadania, surdez e linguagem*. São Paulo: Plexus, 2003.

SANTOS, R. E. **A história em quadrinhos na sala de aula**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* São Paulo: Intercom, 2003. ICD-ROOM.

SCHLEPER, D. **PreReading Strategies**. Washington: Gallaudet University, 2002.

SKLIAR, C. **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.

SOUZA, Salete de. **Ensino de Física centrado na experiência visual: um estudo com jovens e adultos surdos**. 2007. Dissertação (Mestrado) não publicada. - Centro Universitário Franciscano, Santa Maria.

STEIN, N. L.; GLENN, C. G. **An analysis of story comprehension in elementary school children**. In: FREEDLE, R. (Org.). *New directions in discourse processing*. New Jersey: Norwood, 1979.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. UFSC, 2009.

TAVEIRA, C. **Por uma didática da invenção surda: prática pedagógica nas escolas-piloto de educação bilíngue no município do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado) não publicada – Rio de Janeiro, PUCRJ, 2014. Disponível em: <<http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23563/23563.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2014.