

LETRAMENTOS VISUAIS: O USO DE RECURSOS VISUAIS NA PRODUÇÃO TEXTUAL EM LIBRAS POR ALUNOS SURDOS

Fábio Rodrigues dos Santos¹
Carlos Alberto Matias de Oliveira²

RESUMO

Essa pesquisa teve como proposta verificar os efeitos do uso recursos visuais no processo de produção de textos em Libras por alunos surdos na perspectiva de processos de letramentos visuais, haja vista que, as informações são trocadas não por meio oral-auditivo, mas pelo canal gestual-visual. A pesquisa foi realizada com 10 (dez) alunos surdos do Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez, Maceió – AL. Ao final da pesquisa pode-se constatar uma melhor compreensão das temáticas, produções sinalizadas mais coesas e extensas e ampliação de vocabulário tanto em Libras quanto em língua portuguesa.

Palavras-chave: Letramento Visual, Imagens, Libras, Texto.

Introdução

A linguagem é o meio pelo qual todos os diversos campos de atividade humana estão ligados (BAKHTIN, [1979] 2011) e é por meio dela que nos constituímos e interagimos com e no mundo. Ela permite que nos reconheçamos enquanto sujeitos e nos diferenciamos dos outros com os quais desenvolvemos processos de interação. Dentre as diversas formas de linguagens com as quais a humanidade tem se constituído ao longo da história, algumas ocuparam, e ainda ocupam, um lugar de destaque social. A esse respeito, temos que na Antiguidade, segundo Moura et al. (1997), a linguagem falada/vocalizada era considerada o meio normal/padrão pelo qual os seres humanos se comunicavam, dialogavam e se identificavam enquanto espécie racional, uma vez que quem não falava,

¹ Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e doutorando pelo mesmo programa. Maceió - Alagoas. E-mail: fabio.santos@fale.ufal.br.

² Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGLL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Maceió - Alagoas. E-mail: carlos.oliveira@fale.ufal.br.

por conseguinte não pensava, “não podendo receber ensinamento e, portanto, aprender” (MOURA et al., 1997, p. 328).

Ainda segundo Moura et al. (1997), essa concepção de primazia social sobre a fala se desdobrou, com maior ou menor intensidade, nas Idades consecutivas, assumindo nova roupagens. Na Idade Média, por exemplo, os argumentos que fortaleciam a compreensão de proeminência da oralidade deixavam de ser filosóficos para girarem em torno da religiosidade. Assim, nessa época, afirmava-se que um ser que não falasse (oralmente) os sacramentos da Igreja (católica), não poderia ser considerado imortal, isto é, possuidor de um elemento transcendente, no caso, uma alma. Já na Idade Moderna, a oralidade recebia mais ênfase principalmente nos processos educacionais, já inicialmente estabelecendo a abordagem educacional que viria a ser conhecida como Oralismo. Por conseguinte, na Idade Contemporânea, a primazia da oralidade não pareceu perder o fôlego, basicamente por causa do *boom* tecnológico, uma vez que aparelhos de estímulos orais-auditivos, os eletroacústicos, ganharam bastante destaque social.

Nesse mesmo espírito de predomínio da oralidade, já no século XX, temos discussões acerca da linguagem que se desenvolvem no cerne da Linguística, ciência que começa a se constituir a partir dos trabalhos atribuídos a Ferdinand de Saussure (Suíça). Saussure, linguista estrutural-mentalista, isto é, concebia que a língua se constituía numa estrutura, num sistema, bem como entendia que ela estava na mente do falante, assim como outros linguistas igualmente estruturais-mentalistas que lhe são contemporâneos, como Charles Pierce (Estados Unidos da América), por exemplo, que via a língua como objeto especificamente de produção e recepção oral-auditiva. Sendo assim, essa perspectiva ao mesmo tempo em que movia a língua para um campo da cientificidade, parecia proporcionar com a mesma intensidade um olhar desfavorável para qualquer outra forma de constituição de língua que não a oral-auditiva.

Entretanto, a partir de 1960 com as pesquisas de Willian C. Stokoe, a Linguística, já estabelecida enquanto ciência, passa a rever suas bases epistemológicas. O linguista Stokoe, ainda que também estrutural-mentalista, deu início a uma série de discussões acerca de outra modalidade de línguas, no caso em específico, das de modalidade viso³-

³ No contexto deste trabalho, não estamos estendendo as reflexões aqui desenvolvidas às situações de letramento vivenciadas por pessoas surdocegas falantes de línguas de sinais (LSs). Embora essas pessoas interajam e compreendam o mundo por meio de uma LS, elas não o fazem pelo sentido da visão. Para elas, especificamente, a LS seria unicamente de modalidade gestual e não gesto-visual.

gestual - das línguas de sinais, até então não reconhecidas num enquadre de um *status* linguístico. Esse movimento em torno dessa outra forma de *falar*⁴ trouxe também um diferente olhar para aqueles que se inscrevem no mundo por meio de uma língua visogestual. A exemplo disso, temos que no Brasil, com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais – Libras enquanto língua⁵ oriunda das comunidades surdas, os surdos passaram a adentrar a alguns espaços que lhes foram negados por muitos anos.

Como já apontado anteriormente, as pessoas compreendem o mundo e interagem com ele constituindo e sendo constituídas por meio de uma língua. No caso das pessoas com surdez do Brasil, esse processo ocorre por meio da Libras, uma língua gestual e visual. Nessa conjuntura e para desenvolvimento de algumas considerações que traçaremos, é importante considerar que muitos surdos advêm de famílias não falantes da Libras, implicando, conseqüentemente, na aquisição tardia dessa língua por parte do membro surdo da família. Como resultado disso, muitas pessoas surdas têm chegado às escolas sem o arcabouço linguístico-cognitivo necessário proporcionado por essa língua visual, acarretando, por sua vez, em desdobramentos negativos no modo como elas produzem textos em Libras e constroem suas leituras na língua portuguesa.

Partindo desse cenário, questionamo-nos: processos de letramentos, cujo elemento essencial para desenvolvimento de práticas de ensino-aprendizagem com pessoas surdas é o visual, poderiam proporcionar efeitos mais significativos para elas? Em outras palavras: processos de letramentos visuais, como aqui denominamos, seriam mais significativos na produção de textos em Libras e na compreensão do português escrito para as pessoas surdas? Logo, pertinente a essa problemática, este trabalho apresenta uma pesquisa que tem como mote verificar os efeitos do uso recursos visuais no processo de produção de textos em Libras e na leitura da língua portuguesa por alunos surdos com base na perspectiva de letramentos visuais, haja vista que os processos de interação com os outros e com o mundo se dão prioritariamente por meio do canal gestual-visual.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, desenvolvemos três (3) meses de aula, um (1) dia por semana, com dez (10) alunos surdos da oficina Linguagem do Centro de

⁴ Destacamos este termo, tendo em vista que numa cultura que exclui as línguas de modalidade gestuais, ele parece fazer referência unicamente à oralidade, porém, num fluxo contrário, passaremos a fazer uso dele também nos referindo às línguas de sinais.

⁵ No ano de 2002, foi aprovada a Lei Federal nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oriunda das comunidades surdas do Brasil.

Atendimento às Pessoas com Surdez (doravante CAS) de Maceió – AL. Nesse período de aula, desenvolvemos esta pesquisa em duas fases: uma sem o uso de recursos visuais e outras com tais recursos. Embora explanaremos o desenvolvimento dessas fases mais à frente ainda neste trabalho, desde já destacamos que em ambas as aulas foram ministradas em Libras.

Por fim, apontamos que, além desta introdução, este trabalho se estrutura com o que chamamos de *desenvolvimento* no qual consideramos acerca de *letramento* e *letramentos* e, mais especificamente discorreremos acerca de *processos de letramentos por experiências visuais*. Após isso, partimos para a apresentação dos procedimentos metodológicos desenvolvidos para a realização desta pesquisa, ao passo em que vamos construindo algumas discussões e proporcionando reflexões acerca do quão significativo pode ser ou não o uso de letramentos visuais no processo educacional do surdo com base na análise feita neste mesmo tópico. Feito isso, seguimos para as considerações finais que se ancoram em considerações já produzidas no tópico anterior.

Desenvolvimento

A priori, entendemos ser importante apresentar alguns conceitos que embasam nossas discussões neste trabalho. Nisso, iniciamos com conceito de *letramento*. De acordo com Soares (2002), letramento vai para além de práticas de leitura e escrita e compreende “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (p. 145). Por conseguinte, tendo em vista a grande variedade de práticas sociais, a autora endossa sua definição de letramento propondo que o termo seja utilizado no plural - *letramentos* - uma vez que sua definição é formada por “conceitos”, igualmente no plural, os quais englobam situações *institucionais e locais*⁶.

Processos de letramentos por experiências visuais

⁶ Embora cientes de que alguns autores fazem distinção entre o que seria os letramentos *dominantes*, os “institucionalizados”, e os *vernaculares*, “locais”, segundo Hamilton (2002 apud ROJO, 2009), não nos deteremos, neste trabalho, nessa distinção, uma vez que não são essenciais para as discussões aqui propostas.

A posteriori, partindo do conceito de *letramentos* e inseridos na chave de raciocínio de que processos de letramentos dizem respeito à heterogeneidade de práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma forma ou de outra, quer sejam valorados ou não, locais ou globais, recobrando diversos contextos sociais, parafraseando Rojo (2009, p. 98), entendemos que compreender tais processos direcionados à pessoa surda implica numa relação indissociável de práticas sociais e culturais que leva em consideração o aspecto visual como elemento de extrema importância. Isso afirmamos, tendo em vista que, como mencionamos anteriormente, seus processos de interação social e compreensão do mundo se dão prioritariamente por desse sentido, pela visão.

Miranda (2001, p. 22) nos alerta acerca da importância de “ter em conta a representação das diferenças culturais, históricas e de identidade” ao lidarmos com um sujeito surdo. E esse *lidar*, por sua vez, realiza-se por meio de uma língua cuja modalidade se constitui no campo do visual. Nesse mesmo enquadre, Strobel (2009) diz 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? (p. 40).

Ratificando as palavras acima, Kress & Van Leeuwen (2000, p. 200) advogam que “as imagens também produzem e reproduzem relações sociais, comunicam eventos ou questões e interagem com o espectador com força semelhante à do texto linear, além de serem dotados de mensagens organizadas e estruturadas independentemente deste”. Logo, falantes de línguas orais ou sinalizadas são “constituídos ao longo da história pela prática social e não simplesmente por meio de tipologias textuais, como a narração, a descrição ou a dissertação” (KOCHE et al, 2017, p. 4).

Outrossim, corroborando com essa perspectiva, entendemos que Reily (2003), ao realizar um trabalho com o uso de imagens de contextos humorísticos no processo ensino-aprendizagem de crianças surdas, traz importantes contribuições acerca do que compreendemos serem processos de letramentos visuais para surdos. Segundo a autora, os educadores precisam levar em consideração o papel da imagem na produção do conhecimento como recurso que atravessa os mais diversos espaços.

Sendo assim, consideramos que uma concepção de ensino-aprendizagem de língua portuguesa para surdos pautada essencialmente nos aspectos estruturais da língua,

ou seja, na ideia de que a língua responde a si mesma e, nesse contexto, o texto sendo concebido apenas como um mero agrupamento de palavras, não permite uma participação reflexiva efetiva por parte do aluno surdo. Isso dizemos, diante do entendimento de que o texto enquanto somente estrutura segue um caminho de, pensamos nós, descaracterização da linguagem como prática social e, por fim, apaga o sujeito que o (re)produz, uma vez que ele não está no que Moita Lopes (2006) chama de “vácuo social”.

Contudo, surge no cenário das discussões que envolvem a linguagem teóricos como Mikhail Bakhtin, com a teoria da enunciação, e Lev Vygotsky, com a teoria da aprendizagem. Suas discussões passaram a ser adotados na esfera educacional e a nortear o trabalho de professores de línguas materna e estrangeira. Para Bakhtin ([1979] 2011), todo *enunciado*, o que neste trabalho estamos denominando de *texto*, é particular, individual, singular. Isto é, os enunciados não são repetíveis e ele, “por sua vez, refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo por meio da sua construção composicional” (BAKHTIN, [1979] 2011, p. 261). Assim, argumenta ainda o autor, “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos de *gêneros do discurso*” (p. 262, *grifo do autor*).

Para Vygotsky (1925, p. 91 apud ARCORVERDE, 2011, p. 124 - 125), já fazendo referência à educação de pessoas surdas em seus trabalhos, “os hábitos da mímica⁷ e dos gestos resultam ser tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles”. Nesse sentido, Arcoverde (2011) acrescenta:

[V]ygotsky, num texto posterior, publicado em 1930, ressalta a necessidade de uma revisão sobre os princípios fundamentais de ensino para os surdos e sugere que o meio mais benéfico seria levar em conta primeiro a “mímica” e a linguagem escrita. Essas ideias reavivam a importância e o papel social da língua de sinais para o desenvolvimento dos surdos e reforçam uma crítica ao método oral de ensino como um meio artificial de ensino e que contradiz a natureza do surdo, não o ajudando a participar de situações sociais e de aprendizagem efetivas (p. 125).

Portanto, neste trabalho, compreendemos que conceber os processos de letramentos visuais por meio de gêneros do discurso, mais um conceito que sustenta nossas discussões, é entender que a vida passa a integrar a língua através de enunciados

⁷ A nota que Arcorverde (2011) apresenta diz, “[N]o período em que Vygotsky escreveu esse texto, a língua de sinais era considerada mímica” (p. 124).

concretos, seja ela de modalidade oral ou sinalizada (conversas do cotidiano, por exemplo) e na escrita e/ou leitura (uma carta, por exemplo), pois que são tão heterógenos e multiformes quanto as atividades humanas. Constituímo-nos no mundo por meio dos gêneros discursivos, não apenas enquanto meros observadores do mundo, mas participando dele, respondendo ao mundo (concordando, aceitando, discordando etc.). Semelhantemente, compreendemos que a linguagem como o meio pelo qual o homem se apropria e veicula o conhecimento historicamente produzido, resgatando afirmações de Vygotsky (1991^a).

Método de pesquisa e discussão

Após apresentarmos as concepções teóricas que dão suporte às reflexões desenvolvidas neste trabalho, passamos aos procedimentos metodológicos de construção desta pesquisa, bem como a mais algumas considerações que avultam as reflexões já iniciadas no tópico anterior. Aproveitando o ensejo, salientamos desde já que desenvolvemos esta investigação, considerando-a como algo não neutro, pois que o conhecimento científico “é sempre histórico e socialmente condicionado”, como afirma Minayo (2002, p. 35).

Dito isso, ratificamos que essa pesquisa observa os efeitos que o uso de recursos visuais reverberam na produção de textos (sinalizados⁸) por alunos surdos. Para tal, realizamos entrevistas⁹ narrativas com dez (10) alunos surdos do Centro de Atendimento ao Surdo (doravante CAS), de Maceió – AL, com o objetivo de que os participantes da pesquisa se expressassem mais livremente, dando mais profundidade às reflexões, sem uma estrutura totalmente formada previamente (MINAYO, 2002), ainda que contássemos com o esboço de algumas possíveis perguntas que denominamos de *motivadoras*. Além disso, fizemos uma coleta que chamamos de *diagnóstica* para podermos comparar as produções em Libras dos referidos participantes no início e no fim desse momento investigativo. Contudo, nesse último, fizemos uso dos letramentos visuais para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

⁸ Gostaríamos de deixar claro que, nesta pesquisa, não nos detivemos em analisar e considerar acerca da produção escrita das pessoas surdas, reservando, por conseguinte, nossa atenção à leitura e produção sinalizada.

⁹ Embora os alunos investigados apresentassem algumas dificuldades nos processos de interação por meio de Libras, foi perfeitamente possível realizar as entrevistas, ainda que em raros momentos, recorrêssemos a alguns elementos miméticos na comunicação.

Locus da pesquisa		Instrumentos de coleta	Descrição dos instrumentos de coleta	Número de participantes e respectiva categorização
CAS. Oficinas de: <ul style="list-style-type: none"> ● Linguagem; ● Matemática; ● Artesanato; ● Informática; ● Teatro. 	CAS. Estudo realizado na oficina <i>Language m</i>	Entrevista narrativa	Uma entrevista narrativa realizada por meio filmagem no início do estudo.	10 alunos surdos com idade entre 16 e 20 anos. Alunos com pouco conhecimento em Libras.
		Coleta diagnóstica	Duas produções sinalizadas registradas em vídeo: uma no início e uma no fim do estudo.	

Quadro 1 - Desenho dos instrumentos de coleta e dos participantes
Fonte: os autores

Como apresentado no quadro acima, ressaltamos que as atividades realizadas pelo CAS se assemelham ao Atendimento Educacional Especializado (doravante AEE), porém, neste caso, o atendimento é restrito às pessoas surdas. Esse atendimento proporcionado pelo CAS dedica-se a proporcionar diversas formas de saberes para os alunos com pouco conhecimento em Libras, desde aquisição de linguagem aos conhecimentos tecnológicos. Desse modo, ele conta com as oficinas Linguagem, Matemática, Artesanato, Informática e Teatro, com turmas formadas de acordo com o nível de conhecimento linguístico dos educandos, comportando, portanto, alunos matriculados em diversas(os) séries/anos das escolas de ensino regular em uma mesma turma.

Nesse contexto, como apontamos no quadro apresentado anteriormente, os participantes da pesquisa se encontravam na faixa etária entre 16 e 20 anos e, pelo fato deste estudo focalizar nos processos de letramentos visuais, escolhemos e realizamos toda investigação durante as aulas da oficina Linguagem.

No que diz respeito às entrevistas realizadas no início das aulas da referida oficina, com os dez alunos participantes da pesquisa, identificamos e destacamos por meio de suas narrativas as seguintes temáticas discursivas: a) conhecimento de Libras dos responsáveis¹⁰; b) relação doméstica conflituosa; e c) dificuldades na leitura do português escrito. Ademais, como anteriormente mencionado, realizamos essas entrevistas por meio gravação em vídeo, uma vez que a língua de interação era a Libras e tal recurso visual era imprescindível para registro, e, embora nesse tipo de entrevista fosse proporcionado que as narrativas seguissem livremente, nós fazíamos uso de algumas perguntas motivadoras para, quando necessário, ajudar na fluidez da narrativa e direcionar à problemática da pesquisa.

Como perguntas motivadoras¹¹, tínhamos: 1) Com quem você mora?; 2) As pessoas que moram com você sabem Libras?; 3) Que série/ano você faz?; 4) Quais as disciplinas que você mais gosta na escola e por quê?; 5) Você acha que lê bem textos escritos em português?; 6) Você sentem alguma dificuldade com relação à leitura do português? e, diante de uma resposta positiva a essa última pergunta, acrescentávamos, 7) A que você atribui essa dificuldade com relação à leitura do português?

Quanto à primeira temática discursiva, a), sete (7) alunos relataram na entrevista narrativa que seus responsáveis não se comunicavam por meio da Libras com eles. Isso implicava, no caso específico deles, no que consideramos anteriormente acerca de uma aquisição tardia da língua de sinais pelos próprios alunos. Nesses casos, esses discentes só tiveram seu primeiro contato com a língua de sinais na escola, alguns com Intérpretes de Libras e língua portuguesa (doravante TILSP) e outros com professores que realizam o AEE.

Diante do contexto narrado acima, consideramos que, sendo a língua o meio pelo qual constituímos o mundo e nele nos constituímos, a não de aquisição de uma língua

¹⁰ Fazemos uso do termo *responsável*, referindo-nos às pessoas que possuem a tutela dos educandos, haja vista que alguns são cuidados por avós ou por alguém com outro grau de parentesco.

¹¹ Destacamos que fazíamos uso de determinadas perguntas *motivadoras* quando avaliávamos ser necessário. Nem sempre, nem todas e nem na ordem apresentada, elas eram realizadas com os participantes, uma vez que algumas narrativas já compreendiam determinadas temáticas levantadas na pesquisa.

implica em sérias lacunas na aprendizagem e, por conseguinte, numa limitação discursiva ante os processos interacionais do sujeito, bem como na própria constituição do convívio social desse sujeito. Dessa maneira, a não aquisição de uma língua de sinais (no caso, Libras) por uma pessoa surda, cujas limitações sensoriais lhe impossibilitem aquisição da modalidade oral, gera entraves não só no processo de interação com o outro ouvinte, mas também com seus pares surdos, bem como diminui a dimensão de potencialização das capacidades discursivas do surdo, possivelmente advindas da aprendizagem de uma segunda língua, no caso mais específico, da língua portuguesa escrita.

Por conseguinte, no que diz respeito à temática discursiva b), advinda da entrevista, “relação doméstica conflituosa”, utilizamo-la como suporte para o desenvolvimento de nossa primeira atividade com os alunos da oficina Linguagem nesta pesquisa. Nisso, com o intuito de averiguar os conhecimentos prévios desses alunos acerca da Libras, primeiramente, escolhemos um tema que, de alguma forma, estabelecesse sentido com a realidade social deles, no caso, *Violência doméstica*. Em segundo lugar, apresentamos aos discentes o tema escolhido por meio do português escrito e, em seguida, pedimos que organizassem um texto em Libras calcado no tema proposto.

Nesse primeiro momento, não nos utilizamos de recursos visuais na construção da atividade proposta. Em outras palavras, nenhuma imagem, vídeo ou até mesmo maiores considerações em Libras foram utilizadas como elementos desenvolvedores para a aplicação da atividade acima descrita. A finalidade era podermos estabelecer uma comparação com o segundo momento no qual os recursos visuais fariam parte. Por conseguinte, as produções realizadas como resposta ao solicitado aos discentes foram registradas por meio de vídeo. Assim se deu nossa primeira coleta diagnóstica.

Antes de avançarmos para as considerações acerca do segundo momento de aplicação de atividade e de mais uma coleta para registro, é pertinente considerar que os textos produzidos em Libras nessa fase inicial indicavam uma compreensão muito incipiente do tema em questão. Além disso, eram textos muito curtos, havia ausência de elementos coesivos (aspectos que nos reportava ao entendimento de que os alunos desconheciam muitos termos da própria Libras) e inserção aleatória de sinais totalmente desconexos com o tema da atividade proposta.

No que diz respeito ao segundo momento, ressaltando que durante a maior parte dos três (03) meses tínhamos um único encontro por semana¹², direcionamos as aulas para atividades que contemplassem o maior uso possível de recursos visuais por meio de diversos tipos de gêneros discursivos. E, semelhante ao primeiro momento, propomos atividades com diversos temas relativos à realidade sócio-histórica do alunado. Todavia, era por meio da Libras e de imagens que apresentamos tais temas e alguns pequenos textos que os desenvolviam; contudo, vale destacar que apenas os temas eram apresentados também em língua portuguesa escrita. Dessa forma, em síntese, desenvolvemos a atividade inicial, também chamada de *fase inicial*, segunda fase e, por fim, mais uma coleta diagnóstica.

De acordo com a propostas dos letramentos visuais, na segunda fase desta pesquisa, levantamos discussões dos temas propostos, apresentando imagens por meio da língua que era acessível ao aluno, no caso, a Libras e, como resposta a essa forma de proceder, os alunos pareciam organizar melhor suas ideias em Libras. Eles pareciam dialogar melhor entre si, contribuindo coletivamente uns com os outros no que tange a sinais específicos que, por ventura, alguém desconhecesse.

Nesse processo de construção de saberes, discutimos cada imagem apresentada relativa ao tema dado. As discussões que se seguiram envolviam o conteúdo e relações de sentidos que podiam ser estabelecidas com o contexto de vida dos alunos e, nisso, muitos se expressavam diretamente, com comentários de concordância e/ou discordância, embora alguns preferissem responder com o silêncio.

Em seguida, no intuito de desenvolver práticas de letramentos que possibilitassem a constituição de uma possível autonomia no aluno, bem como um convite à construção conjunta dos saberes, solicitamos que os alunos sugerissem temas para que pudéssemos discutir na aula seguinte. Sugestões dadas, na aula que se seguiu, apresentamos várias imagens representando diversas óticas concernentes a um dos temas sugeridos pelos alunos. A partir desse proceder, entendemos ter construído circunstância favorável para a realização de nossa segunda coleta diagnóstica, pois que eles tiveram de construir novamente textos em Libras.

¹² As aulas ocorriam apenas uma vez por semana porque muitos alunos residem no interior do Estado, e as prefeituras dos seus respectivos municípios disponibilizavam transportes somente nesses dias.

Após a produção de cada aluno ser registrada em vídeo, pudemos perceber que: a) os textos sinalizados pareciam se ancorar no contexto de vida deles; e b) os alunos demonstravam grande preocupação em realizar os sinais corretamente, isto é, fonomorfo-sintaticamente bem produzido e de acordo com os sentidos contextuais que eles queriam expor. Sendo assim, quanto ao que dissemos em a), essa afirmação só fora possível, diante das relações estabelecidas com as informações coletadas na entrevista realizada no início desta pesquisa com os discentes. E, quanto ao b), tanto no momento das produções dos textos, quanto na posterior análise dos registros da segunda coleta diagnóstica, ficou clara para nós a preocupação com a execução dos sinais da forma como nós, os professores-pesquisadores, os executávamos.

Fases da Pesquisa	Primeira fase	Segunda fase	
Tempo da pesquisa	Três meses		
Ações	Atividade inicial	Aulas	Atividade final
Coletas	1ª coleta diagnóstica	-	2ª coleta diagnóstica

Tabela 1 - Atividades registradas e comparadas

Fonte: os autores

Ao final de três meses de atividades com a turma, dos quais, na maior parte do tempo, fizemos uso de recursos visuais como parte fundamental do processo de ensino-aprendizagem da leitura do português escrito, bem como do próprio desenvolvimento discursivo da Libras falada, o que chamamos de letramentos visuais, percebemos significativa diferença. Os alunos apresentavam um repertório linguístico mais amplo, seus textos visuais possuíam mais coerência e dialogavam com a realidade deles. Nisso, um outro aspecto que merece destaque é que a preocupação em saber usar os sinais *corretamente*, apresentada nas atividades iniciais, diminuiu a cada encontro. Os alunos na fase final da pesquisa, já lançavam mão de outros recursos que constituem as línguas de sinais, os classificadores¹³, por exemplo, e, às vezes, recorriam ao uso de mímicas de forma mais natural e coerente com os enunciados produzidos

Considerações finais

¹³ Processo pelo qual se dá algumas construções em Libras; para mais informações ver Bernardino (2012).

O processo de ensino-aprendizagem de práticas de letramentos, relações que envolvem leitura e escrita, para pessoas surdas sempre foi alvo que grande inquietação ao longo do percurso sócio-histórico e educacional dessas pessoas. Algumas abordagens educacionais primavam por práticas que desenvolviam elementos relacionados à oralização da pessoa surda, pensando que as tais práticas poderiam auxiliar e/ou serem “as” mais adequadas para o surdo aprender a ler e a escrever. Outras, por sua vez, entendiam que somente práticas que considerassem uma língua mais acessível à realidade visual do surdo poderiam ser o *caminho*. Diante dessa inquietação que ainda é recorrente quando se fala na educação de surdos, desenvolvemos este trabalho com a proposta de letramentos visuais, quer dizer, processos de letramentos que se deem por meio da língua com a qual o surdo se constitui enquanto sujeito, no nosso caso, a Libras, e por meio de recursos do campo visual semelhante à realização dessa língua.

A finalidade principal desta pesquisa foi verificar o quão significativo era o uso de recursos visuais nos processos de letramentos para pessoas surdas com base nas produções textuais dos alunos surdos envolvidos e no demonstrativo de compreensão acerca dos textos em português escrito apresentados. Nesse sentido, quando comparadas as duas fases desenvolvidas nesta pesquisa, sendo a primeira sem os recursos visuais, mas já por meio da Libras e a segunda, novamente por meio da Libras e, agora, somada aos recursos visuais, a segunda apresentou resultados que consideramos positivos. Por meio da análise dos dados de ambas as fases, percebemos que a prática docente que fez uso principalmente o uso de imagens como recursos visuais possibilitou ao alunado surdo um desenvolvimento de produções textuais em Libras mais coerentes e ricas em elementos da própria língua, bem como a demonstração de maior compreensão dos textos apresentados na língua portuguesa escrita.

Por esse motivo, compreendemos que esse estudo pode apontar para práticas que considerem a realidade linguística-cognitiva do alunado e que não se furtem na concepção sócio-histórica e cultural da língua de instrução, tendo em vista que, como empiricamente apresentado neste trabalho, os alunos participantes da pesquisa recorriam as suas realidades sociais para as suas produções textuais e leitura (compreensão) do português escrito.

Portanto, esperamos que as discussões apresentadas neste trabalho possam contribuir para estudos linguísticos e educacionais no que concerne à aquisição de língua,

aos processos de ensino-aprendizagem, bem como, e especificamente, aos processos de letramentos para pessoas surdas. E, ainda que de forma secundária, propomos que processos de letramentos visuais possam ser incentivados e disseminados na organização do ensino para alunos surdos, uma vez que, como visto e parafraseando Arcorverde (2011), podem ser extremamente significativos no potencializar das capacidades discursivas deles, oferecendo condições para um desenvolvimento integral.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 6ª. ed. - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, [1979] 2011.

BERNARDINO, Elidéa Lúcia Almeida. *O uso de classificadores na língua de sinais brasileira*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem, v. 10, n. 19, p. 250-280, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e5749734cfd433.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2019.

KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. ArtMed: Porto Alegre, 2004.

KRESS, G. & VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge, 1996.

KOCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. *Leitura e produção de textual: gêneros textuais do argumentar e expor*. Petrópolis – RJ, Vozes, 2017.

LEBEDEFF, Tatiana Bolivar. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. *A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p. 47-61, 2006.

MOURA, et al. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: FILHO, Otacílio Lopes. *Tratado de Fonoaudiologia*. São Paulo: Editora Roca, 1997, p. 327-357.

MIRANDA, Wilson de Oliveira. *Comunidade dos surdos: olhares sobre os contatos culturais*. Porto Alegre, 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – PPGEDU, UFRGS.

NUNES, Teresinha. In: STERNBERG, Robert; SUBOTNIK, Rena Faye. Optimizing Student Success. In: *School with the Other Three*. Rs: reasoning, resilience, and responsibility. Charlotte: Information Age Publishing, 2005.

OLIVEIRA, Sara. *Texto visual e leitura crítica: o dito, o omitido, o sugerido*. Revista Linguagem & Ensino, Pelotas, v. 9, n. 1, p. 15-39, jan./jun., 2006.

REILY, L.H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R; KAUCHAKJE, S; GESUELI, Z. M. (org.). *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*. 2.ed. São Paulo: Plexus Editora, 2003. p. 161-192.

SAUSSURE, F. de. *Curso de Linguística Geral*. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SOARES, Magda Soares. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. Revista Educação Social, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

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

QUADROS, R. M. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. 1. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

VIGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, SP: 1991. Série Psicologia e Pedagogia.

VISUAL LITERACIES: THE USE OF VISUAL RESOURCES IN TEXTUAL PRODUCTION IN LIBRAS BY DEAF STUDENTS

ABSTRACT

This research aimed to verify the effects of using visual resources in the Libras texts' process of production by deaf students in the visual literacies processes' perspective, in view that information is not exchanged by means oral-auditory, but by means the gesture-visual's channel. The research was carried out with 10 (ten) deaf students of the Center for Assistance to Persons with Deafness, Maceió - AL. At the end of the research we realized a better understanding of the topics, more cohesive and extensive signalized productions and vocabulary expansion both in Portuguese and in Libras.

Keywords: Visual Literacies, Images, Libras, Text.

Recebido em: 27/11/2019

Aprovado em: 14/02/2020